PROZESS UND ERGEBNISSE SCHULISCHER CURRICULUMENTWICKLUNG UND STAATLICHER LEHRPLANREFORM IM BEREICH DES SPRACHUNTERRICHTS DER PRIMARSTUFE

ZUM ZUSAMMENHANG VON SCHULISCHER CURRICULUM-ENTWICKLUNG IM MARBURGER GRUNDSCHULPROJEKT (1972 - 1977) UND DER KONZEPTION DER HESSISCHEN RAHMENRICHTLINIEN DEUTSCH PRIMARSTUFE (1976 - 1979)

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Vorgelegt von
URSULA SCHEFFER
aus Hagen

Marburg 1980

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546009_0002

PROZESS UND ERGEBNISSE SCHULISCHER CURRICULUMENTWICKLUNG UND STAATLICHER LEHRPLANREFORM IM BEREICH DES SPRACHUNTERRICHTS DER PRIMARSTUFE

ZUM ZUSAMMENHANG VON SCHULISCHER CURRICULUM-ENTWICKLUNG IM MARBURGER GRUNDSCHULPROJEKT (1972 - 1977) UND DER KONZEPTION DER HESSISCHEN RAHMENRICHTLINIEN DEUTSCH PRIMARSTUFE (1976 - 1979)

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Vorgelegt von
URSULA SCHEFFER
aus Hagen

Marburg 1980

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität als Dissertation
angenommen am:

Abschluß der mündlichen Prüfung: 19. August 1980

Hauptberichterstatter: Professor Dr. Wolfgang Klafki
1. Mitberichterstatter: Professor Dr. Ariane Garlichs

INHALTSVERZEICHNIS

TEIL 1: EINLEITUNG

1. Entstehungszusammenhang der Arbeit und Problemaufriß 1

2. Zum Aufbau der Arbeit und zur Darstellungsweise 23

TEIL 2: PROZEß UND ERGEBNISSE SCHULISCHER CURRICULUMENTWICKLUNG IM MARBURGER GRUNDSCHULPROJEKT IM BEREICH DES SPRACHUNTERRICHTS

1. Entwicklung eines "produktorientierten Konzepts" schulischer Curriculumentwicklung im Marburger Grundschulprojekt 27

1.1 Vorbemerkung 27

1.2 Der Kernpunkt des Praxisbezugs im Marburger Forschungsprojekt: Integration von Forscher-Lehrer-Arbeit und Unterrichtspraxis 31

1.3 Einordnung der praxisbezogenen Forschungsarbeit im Marburger Grundschulprojekt in den Kontext der Diskussion um schulische Curriculumentwicklung 35

1.4 Aspekte schulischer Curriculumentwicklung in der ersten Phase des Marburger Grundschulprojekts - am Beispiel der Unterrichtseinheit "In Sprache denken und handeln" 47

1.5 Ansätze zu einem didaktischen Konzept schulischer Curriculumentwicklung unter dem Aspekt von "Produktorientierung" 57

2. Exemplifizierung des "produktorientierten Konzepts" im Hinblick auf die Entwicklung eines didaktischen Bezugsrahmens 66

2.1 Allgemeine Probleme der Sprachdidaktik 68

2.2 Zur theoretischen Zielkonzeption des Sprachunterrichts 71

2.3 Entwicklung sprachdidaktischer Kategorien bei der Planung und Realisierung von zwei weiteren Unterrichtseinheiten 75

2.3.1 Planung und Analyse der Unterrichtseinheit "Schulhof - Spielhof" 76

2.3.2 Planung und Analyse der Unterrichtseinheit "Kinder schreiben über ihre Schule" 94

TEIL 3: DIE HESSISCHEN RAHMENRICHTLINIEN DEUTSCH PRIMARSTUFE ALS EIN ERGEBNIS DER WEITERENTWICKLUNG DES IM MARBURGER GRUNDSCHULPROJEKT ERARBEITETEN DIDAKTISCHEN KONZEPTS FÜR DEN SPRACHUNTERRICHT

1. Zum Entstehungsprozeß und zur Funktion der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe 124

2. Die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe 132

2.1 Begründungszusammenhang für das allgemeine Lernziel 133

I. Generelles Lernziel 133

II. Zur Frage der Bedeutung, die die Sprache für den Menschen hat 137

III. Zum Problem der Aneignungsbedingungen sprachlich-kommunikativer Lernprozesse 141

IV. Zum Problem der Funktion des Sprachgebrauchs in Handlungssituationen 165

V. Zum Problem der Begründung literaturdidaktischer Kategorien für den Umgang mit Texten in der Primarstufe 173

2.2 Fachdidaktische Konzeption 182

I. (Generelles Lernziel: Siehe Punkt 2.1)

II. Die verschiedenen Arbeitsbereiche und allgemeine Aspekte der Planung des Deutschunterrichts in der Primarstufe 182

1. Mündliche Kommunikation 183

2. Schriftliche Kommunikation 202

3. Umgang mit Texten 231

2.3 Jahrgangsbezogene Richtlinien für den Unterricht 264

I. Jahrgangsbezogener Aufbau der Arbeitsbereiche 267

II. Richtlinien für die Strukturierung didaktischer Entscheidungen unter inhaltlichen Schwerpunkten - aufgezeigt an Beispielen 287

SCHLUSSBEMERKUNG 296

LITERATURVERZEICHNIS 299

Teil 1:

Einleitung

1. Entstehungszusammenhang der Arbeit und Problemaufriß

Wer den Verlauf der Curriculumreform in Hessen in den letzten 1o Jahren und die Diskussion dazu verfolgt hat, dem muß der in dieser Arbeit thematisierte Zusammenhang zwischen dem Marburger Grundschulprojekt (unter Leitung von Wolfgang Klafki) und den Hessischen Rahmenrichtlinien (hier den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe) als der Versuch erscheinen, den durch keine äußeren Anzeichen belegbaren Eindruck zu erwecken, als sei die 1971 besiegelte Trennung der Kooperation zwischen Bildungsverwaltung und Wissenschaft in der Curriculumreform zu einem späten Zeitpunkt überwunden worden.

In der Tat ist die Entstehung eines solchen Zusammenhangs nicht aus einer veränderten Reformpolitik in Hessen entstanden, sondern resultiert aus dem - der Gesamtentwicklung gegenüber - zufälligen Umstand, der in den berufsbiographischen Momenten der Verfasserin begründet liegt.

Die Verfasserin war von Juni 1971 bis September 1977 hauptamtlich als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe des Marburger Grundschulprojekts tätig und hat dort insbesondere im Bereich des Sprachunterrichts gearbeitet.
Noch während der Tätigkeit im Grundschulprojekt erging im August 1976 an die Verfasserin (sozusagen als Privatperson, also nicht an das Marburger Grundschulprojekt) der Auftrag des Hessischen Kultusministers, federführend einen neuen Entwurf der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe zu erarbeiten. (Zu Einzelheiten dieses Entstehungszusammenhangs vgl. Seite 124 ff)

Der erste Entwurf dieser Rahmenrichtlinien wurde neben der weiterlaufenden Tätigkeit im Grundschulprojekt entwickelt (und zwar bei einzelnen Teilen unter Mitarbeit von zwei Lehrerinnen mit voller bzw. teilweiser Entlastung von der Unterrichtsverpflichtung) und im November 1977 dem Ministerium vorgelegt.

Seit dem 1.1o.1977 ist die Verfasserin Dezernentin am Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, einer dem Hessischen Kultusminister unmittelbar nachgeordneten Behörde; und zwar mit der Zuständigkeit für den Bereich der Grundschule, mit inhaltlichem Schwerpunkt im Hinblick auf die landesweite verbindliche Erprobung der Rahmenrichtlinien.

Der auf diese Weise durch die Verfasserin auf einer personalen Ebene hergestellte Zusammenhang ist sowohl der Wissenschaft (also hier dem Marburger Forschungsprojekt) als auch der Bildungsverwaltung äußerlich geblieben.
Dafür spricht z.B. auch, daß Wolfgang Klafki in seiner Einleitung zu dem abschließenden Bericht über das Marburger Grundschulprojekt das Faktum der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe durch die Verfasserin "als ein ursprünglich nicht erwartetes Ergebnis" aus dem Zusammenhang des Forschungsprojekts wertet. (KLAFKI et.al. 1980)

Daß dieses subjektiv bedingte Zustandekommen eines Zusammenhangs zwischen wissenschaftlich orientierter

und staatlicher Curriculumentwicklung natürlich immer auch mit der "Sache" verbunden ist, kann und soll sich am konkreten Beispiel der schulischen Curriculumentwicklung für den Sprachunterricht und der Entwicklung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe erweisen, indem aufgezeigt wird, inwieweit die seit 1971 in Hessen getrennt verlaufenen Entwicklungslinien wichtige Momente einer inhaltlich aufweisbaren Korrespondenz und wechselseitig fruchtbaren Ergänzung enthalten haben.

In groben Zügen sollen in dieser Einleitung die Entwicklungslinien eines Stücks Curriculumreform in Hessen[1] so aufgenommen werden, daß sie den Kontext des spezifischen Problemzusammenhangs, der in dieser Arbeit entfaltet wird, umreißen.

In der Folge der organisatorsichen Schulreform in Hessen (Förderstufe, integrierte Gesamtschule) wurde eine Revision der traditionellen schulformbezogenen Bildungspläne von 1957 unabweisbar. Auf dem Hintergrund der im Bereich der Erziehungswissenschaft in Gang gekommenen Lehrplanreform als Revision des Curriculum (ROBINSOHN 1967) wurde in Hessen - in der Absicht, die Kooperation zwischen Ministerium, Wissenschaft und Schulpraxis in einer organisierten Form für die Lehrplanreform zu realisieren - im April 1969 (nach einer Vorbereitungsphase) die "Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne", unter Leitung des Marburger Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki, eingesetzt.

---

1) Vgl. zum folgenden insbesondere WOLF (1977); ferner BECKER/BONN/GRODDECK (1972), HESSISCHER KULTUSMINISTER (1970), KLAFKI/LINGELBACH/NICKLAS (1972)

Ihr Hauptziel war, als Vorbereitung auf eine umfassende Curriculumreform kurzfristig einen neuen für die Schule nutzbaren Lehrplan für die Sekundarstufe I zu erarbeiten.

Sehr bald schon wurde zwischen der Hessischen Kommission und der im Februar 1970 neu eingerichteten für die Curriculumrevision zuständigen Planungsabteilung im Hessischen Kultusministerium ein grundsätzlicher Dissens deutlich, der aber in der offiziellen Diskussion nicht inhaltlich ausgetragen worden ist. In dem Aushandlungsprozeß über die weitere Arbeit an der Lehrplanreform hat die Planungsabteilung des Ministeriums ihre Position im Rahmen einer zweigleisigen Implementationsstrategie bestimmt, die äußerlich eine Übereinstimmung mit dem "Perspektivplan" der hessischen Kommission unterstellte; dort wurde nämlich gefordert, zwei Aspekte der Curriculumrevision gleichzeitig zu verfolgen (KOMMISSION 1970, 23f, zitiert nach HESSISCHER KULTUSMINISTER 1970, 13):

> "1. Erstellung einer Gesamtkonzeption eines künftigen Curriculums (Lehrplan)
>
> 2. Initiierung eines Prozesses einer ständigen Curriculumrevision von der Basis her, der damit beginnen müßte, die Lehrer aller Schularten in die Probleme der Curriculumforschung und der Denkweise und Methoden der praktischen Curriculumrevision an Unterrichtsbeispielen einzuführen."

Unter Berufung auf den dringenden Bedarf der Schulen an revidierten Lehrplänen drängte das Ministerium auf Optimierung der Kommissionsarbeit und traf in diesem Zusammenhang bereits die Entscheidung, daß "neben der

mittel- und langfristigen Curriculumentwicklung und -forschung kurzfristig vorläufige stufenbezogene Rahmenrichtlinien von neu gebildeten Fach- und Fachbereichsgruppen der einzelnen Stufen zusammengestellt werden" sollen (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1970, 13).

Fast alle der an der Kommissionsarbeit beteiligten Schulpraktiker wechselten in diese Rahmenrichtliniengruppen über.

Da zwar abstrakt vom Ministerium weiterhin eine mittel- und langfristig weiterzuleistende Curriculumarbeit als notwendig erachtet wurde, dies aber im Rahmen des im Herbst 1970 neu gegründeten Bildungstechnologischen Zentrums nicht (in der von der Kommission für erforderlich gehaltenen Form) möglich erschien bzw. gemacht wurde[1] und auch eine Weiterführung der Kommissionsarbeit parallel zur Erstellung der Rahmenrichtlinien seitens des Ministeriums zurückgewiesen wurde (vgl. WOLF 1977, 140 ff.), war die formale Auflösung der Hessischen Kommission im Oktober 1971 eine absehbare Konsequenz des eingeschlagenen "pragmatischen" Weges.

Da es hier nicht darum gehen kann und soll, die mit der Arbeit und der Auflösung der Hessischen Kommission verbundene Kontroverse zu werten[2], soll eine ursprünglich

---

1) Dies gilt trotz der Tatsache, daß im Bildungstechnologischen Zentrum zwei Curriculumgruppen zustande kamen, von denen eine durch Wolfgang Klafki wissenschaftlich beraten wurde. Die Arbeit dieser Gruppen hatte einen stark von der methodologischen Diskussion um Handlungsforschung geprägten Charakter und war auf die Innovation der Unterrichtspraxis an einzelnen Schulen gerichtet. Insofern hatte dieser Ansatz eine größere Nähe zu dem ein Jahr später eingerichteten Marburger Grundschulprojekt (vgl. dazu HEINZE et.al. 1975, ZINNECKER et.al. 1975)

2) Vgl. die Interpretation durch WOLF (1977), der als ein an dem Prozeß Beteiligter eine detaillierte Aufarbeitung vorgelegt hat;

gemeinsame Grundposition besonders herausgehoben werden, die sowohl von der Hessischen Kommission als auch von der Planungsabteilung des Kultusministeriums geteilt wurde und die eine wesentliche Basis - allerdings mit unterschiedlicher Akzentsetzung - für die getrennt weiterverlaufenden Entwicklungslinien der curricularen Reform- und Entwicklungsarbeit in Hessen abgegeben haben.

Ausgangspunkt dieser Position waren die "internationalen Erfahrungen ..., daß die bloße Inkraftsetzung neuer Bildungspläne durch Erlaß in der Praxis nicht zu dem angestrebten Erfolg führt" (KOMMISSION 1970, 9), und daß eine Konzeption "von Curriculumentwicklung die Vermittlung von Theorie und Praxis unabdingbar leisten muß"; (HALLER, in: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 1971). Kernpunkt für eine Realisierung dieser Intentionen war die (möglichst frühe) Einbeziehung der Lehrer in den Veränderungsprozeß der Lehrplanrevision, der als permanenter Prozeß begriffen wurde (vgl. HESSISCHER KULTUSMINISTER 1970, 12; HALLER 1971, 985; KOMMISSION 1970, 9).

Die praxisrelevante Einlösung erfolgte durch die Bildungsverwaltung in einem innovationsstrategischen Konzept, (in dem eine institutionell abgesicherte Beteiligung der Wissenschaft nicht vorgesehen war), durch die Einrichtung des Modellversuchs zur regionalen Lehrerfortbildung in

---

Fortsetzung Fußnote 2), Seite 5:

eine dem korrespondierende ausführliche Darstellung aus der Perspektive der in der hessischen Kommission vertretenen Wissenschaft ist leider nicht veröffentlicht worden. Vgl. hierzu aber auch BECKER/BONN/GRODDECK (1972) und die Stellungnahmen von Staatssekretär MOOS und Prof. KLAFKI zu fünf Fragen in "betrifft: erziehung", 9/1972, 25-28; ferner RAUSCHENBERGER (1974)

Hessen, der als institutioneller Rahmen für die Umsetzung und Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien in Schulnähe fungierte (1972-1976; vgl. HALLER/WOLF 1973).

Noch während der Arbeit der Hessischen Kommission ist dieser Aspekt der Praxisorientierung vor allem dadurch aufgenommen worden, daß 7 Unterrichtsprojekte erarbeitet und punktuell erprobt wurden. Diese Hinwendung zu unterrichtspraktisch relevanten Produkten der Kommissionsarbeit wurde als Teil des Gesamtprozesses curricularer Entwicklung wie folgt begründet (KOMMISSION 1970, 12):

> "Um den Bewußtseinsstand zwischen denen, die das Curriculum erarbeiten, und denen, die damit in der Schule arbeiten, nicht zu groß werden zu lassen, muß man die ersten Arbeitsergebnisse schon sehr früh einer möglichst großen Gruppe von Lehrern vorlegen, die sich anhand von Beispielen in die Probleme einarbeiten sollten. Durch einen organisierten Rückkopplungsprozeß kann die erbetene Kritik wiederum für die Weiterentwicklung des Curriculums nutzbar gemacht werden."

Die Aufarbeitung erster Erfahrungen mit den Projekten im Unterricht führte wiederum zu kontroversen Interpretationen über die Gewichtung im Rahmen eines Gesamtkonzepts; der Plan eines wissenschaftlich begleiteten Großversuchs zur Erprobung der Projekte wurde angesichts der Tendenzen zur Beendigung der Kommissionsarbeit nicht weiterverfolgt.

Ohne daß an irgendeiner Stelle später ein expliziter Zusammenhang zwischen den Ansätzen der Curriculumrevision in der Arbeit der Hessischen Kommission und dem Marburger Grundschulprojekt zur Innovation in der Grundschule durch

schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung herausgestellt worden ist, läßt sich in der Rückschau insofern aber eine Kontinuität feststellen, als (neben der von der Bildungsverwaltung vorangetriebenen kurzfristigen Rahmenrichtlinienentwicklung und ihrer Flankierung durch kooperative Unterrichtsplanung in Form von regionaler Lehrerfortbildung) der Ansatz einer mittelfristigen Curriculumentwicklung in der Form direkter Zusammenarbeit von Wissenschaft und Lehrern an hessischen Schulen fortgesetzt wurde, wenn auch in Gestalt einzelner voneinander isolierter Projekte an ausgewählten Schulen.[1)]

Das Marburger Grundschulprojekt - als ein wichtiges Beispiel dafür - hatte nicht den Status eines vom Hessischen Kultusminister anerkannten Schulversuchs[2)], es ist aber vom Ministerium toleriert und insoweit unterstützt worden, als die Durchführung des Projekts an frei gewählten hessischen Grundschulen ermöglicht wurde.[3)]

Die für das Marburger Grundschulprojekt charakteristische Grundposition bestand in der Einbeziehung von Lehrern in die curriculare Entwicklungsarbeit.

---

1) Hierzu wären u.a. zu zählen: Die Curriculumgruppen am Bildungstechnologischen Zentrum (vgl. HEINZE et.al. 1975, ZINNECKER et.al. 1975); das Projekt UDIS (Unterrichtsdifferenzierung in der Sekundarstufe), vgl. RAUSCHENBERGER 1974

2) Der Status, bildungspolitisch nicht eingebunden zu sein, kommt z.B. auch darin zum Ausdruck, daß die Finanzierung über Drittmittel durch die Stiftung Volkswagenwerk erfolgte.

3) Dafür spricht auch, daß der zuständige Referent im Hessischen Kultusministerium Mitglied des wissenschaftlichen Beirats für das Marburger Forschungsprojekt war.

Gegenüber dem die Arbeit der Hessischen Kommission leitenden Gedanken der Entwicklung eines staatlichen Gesamtcurriculums bzw. eines Stufen-Curriculums ist hier eine spezifisch veränderte Form des Praxisbezugs realisiert worden, die den durch die skizzierte bildungspolitische Entwicklung gewandelten Bedingungen entsprach und sich demgemäß als eine von der Wissenschaft ausgehende Initiative zu curricularer Entwicklungsarbeit darstellte. Dabei spielte eine Rolle, daß das Marburger Projekt nicht durch ministerielle Beauftragung legitimiert war, sondern seine Legitimation gegenüber den Schulpraktikern selbst erst durch die Kooperation schaffen mußte, wobei allerdings - wie erwähnt - die Arbeit an den Schulen durch das Ministerium toleriert wurde.

Die spezifische Form des Praxisbezuges bestand in folgendem:
Der Ansatz schulischer Curriculumentwicklung wurde von Anfang an an die Zusammenarbeit von Forschern und Lehrern und an die konkrete Unterrichtspraxis (und zwar unter den Bedingungen "normaler" schulischer Realität) gebunden. Dies machte es erforderlich, die schulische Curriculumentwicklung auf eine begrenzte Zahl von Lehrern zu beschränken, die an einigen ausgewählten Schulen weiterhin (ohne Entlastung) ihre volle Unterrichtsverpflichtung wahrnahmen; zugleich mußte der zeitliche Horizont für eine curriculare Entwicklungsarbeit weitergespannt werden.[1)]

---

1) Vgl. hierzu den Antrag auf Bewilligung, FORSCHUNGSPROJEKT GRUNDSCHULE 1972

Allein von der Struktur dieses Ansatzes her wird deutlich, daß sich gegenüber der von der Hessischen Kommission begründeten Einbeziehung von Lehrern (vgl. oben Seite 7) bzw. der Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis eine bemerkenswerte Akzentverschiebung vollzogen hatte: Es sollte nicht bloß die unterrichtspraktische Erfahrung von Lehrern unter Bezugnahme auf einzelne durch ein zentrales (wissenschaftsorientiertes) Gremium erarbeitete Teilstücke (z.B. Unterrichtsprojekte), in den curricularen Entwicklungsprozeß einbezogen werden, sondern Lehrer sollen selbst an dem Gesamtprozeß curricularer Entwicklung aktiv beteiligt sein; und zwar aus der Realität ihres alltäglichen Unterrichts heraus.

In dieser spezifischen Wendung eines Theorie/Praxis-Bezuges kommen auch die Ergebnisse der fortgeschrittenen Curriculumdiskussion[1)] und auch die Konsequenzen aus der forschungsmethodologischen Diskussion um den Ansatz der Handlungsforschung[2)] zum Ausdruck.

Wenn man nun wesentliche Momente aus der Anlage und dem Verlauf des Marburger Grundschulprojekts von dem umrißhat dargestellten Hintergrund der Curriculumrevision in Hessen her begreift, läßt sich der spezifische Problemzusammenhang, der für diese Arbeit konstitutiv ist, wie folgt herauskristallisieren:

Dabei wird in zweifacher Hinsicht eine Eingrenzung gegenüber dem Gesamtspektrum des Forschungsprojekts vorgenommen:

---

1) Vgl. z.B. den von ACHTENHAGEN/MEYER (1971) herausgegebenen Sammelband

2) Vgl. u.a. FUCHS(1970), HAAG/KRÜGER/SCHWÄRZEL/WILDT (1972), RITSERT (1972), KLAFKI (1973)

Gegenstand der Betrachtung ist

- die schulische Curriculumentwicklung; und zwar für
- den Bereich des Sprachunterrichts.

(Das heißt: Andere Bereiche des Unterrichts und die mit dem Forschungsansatz von Handlungsforschung zusammenhängenden Fragen bleiben hier außer Betracht. Vgl. dazu den Abschlußbericht über das Marburger Grundschulprojekt, KLAFKI et.al. 1980)

Das Marburger Grundschlußprojekt hat von Anfang an unter der Perspektive des Praxisbezuges bzw. der Praxiswirksamkeit gestanden, war also als der Versuch anzusehen, "das alte Dilemma der Abspaltung und Isolierung der erziehungstheoretischen Bemühungen von der Erziehungspraxis" (MESSNER 1977, 112) zu überwinden. Demgemäß wurde dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur schulischen Curriculumentwicklung in der Realität von Unterricht und Schule dadurch verankert, daß eine vier Jahre umfassende Kooperation zwischen Forschern und Lehrern in einzelnen Forscher-Lehrer-Gruppen aufgebaut wurde.

Da, anders als in den von Lehrern gebildeten Rahmenrichtlinien-Fachgruppen, die Forscher-Lehrer-Arbeit im Grundschulprojekt nicht auf kurzfristig zu erstellende Rahmenrichtlinien bezogen war, wurde es möglich, in intensiven Kommunikations- und Kooperationsphasen einen Prozeß schulischer Curriculumentwicklung zu konstituieren, der einem breit angelegten Curriculum-Begriff entsprechen konnte, und zwar in dem Sinne, daß die anfangs im Vordergrund stehende Innovation der Unterrichtspraxis orientiert wurde an Fragen

- nach der Begründung und Konkretisierung allgemeiner Lernziele
- nach den Kriterien für die Auswahl von Inhalten

- nach der didaktischen Integration von Ergebnissen der Theorie und Forschung der jeweiligen Bezugsdisziplinen
- nach den sozialisationstheoretisch erklärbaren Merkmalen individuellen Schülerverhaltens in konkreten Handlungssituationen
- nach den die Realität von Schule und Unterricht bestimmenden Bedingungsfaktoren
- nach den für die Entwicklung solcher Curriculumprozesse und ihrer Umsetzung in die Unterrichtspraxis erforderlichen Qualifikationen (auf Seiten der Lehrer und der Forscher)
- nach den im Unterricht tatsächlich zur Geltung gelangenden Momenten im Vergleich zur Unterrichtsplanung ....

Diese hier nur umrißhaft angedeutete Komplexität schulischer Curriculumentwicklung war Gegenstand sogenannter Intensivphasen, in denen in der Regel ein bis zwei Mitglieder des Forschungsteams und drei bis sechs Lehrer Unterricht kooperativ planten, durchführten bzw. beobachteten und gemeinsam reflektierten. Eine Intensivphase umfaßte dabei einen Planungszeitraum von etwa drei Monaten, in denen wöchentlich ein bis zwei mehrstündige Forscher-Lehrer-Sitzungen stattgefunden haben, und einen vierzehntägigen Prozeß der Realisierung und Analyse des geplanten Unterrichts.

Die im Bereich des Sprachunterrichts von der Verfasserin durchgeführten Intensivphasen sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt:

	Planung/ Durchführung		Jahr-gangs-stufe	Thema der Unterrichts-einheit	Lehrer
	Schuljahr	Halbjahr			
1)	1972/73	II	1	In Sprache denken und handeln[1)]	Lehrer-gruppe A[2)]
2)	1973/74	II	2	Schule früher und heute	"
3)	1974/75	I	3	Schulhof - Spielhof	"
4)	1974/75	II	3	Die Häschenschule	Lehrer-gruppe B[3)]
5)	1975/76	I	4	Kinder schreiben über ihre Schule	"

1) In Zusammenarbeit mit L. Thomas vom Forschungsteam
2) A. Bonn, C. Kleinschmidt, H. Richter, (Langenselbold)
3) G. Kaldenbach, I. Paul-Neumann, (Bruchköbel)
S. Lange, E. Sülzer, (Niederdorfelden)

Im Gesamtverlauf der Forscher-Lehrer-Arbeit im Marburger Grundschulprojekt lassen sich unter dem Aspekt der Praxiswirksamkeit deutlich zwei Phasen unterscheiden:

In der ersten Phase, die etwa das erste Schuljahr (1972/73) der gemeinsamen Forscher-Lehrer-Arbeit umfaßte, stand der Aufbau der gemeinsamen Arbeit im Vordergrund. Diese war zentral auf innovative Impulse zur Veränderung der Handlungssituation der Lehrer in ihrem aktuell anstehenden Unterricht bezogen. Diese auf unmittelbare Praxiswirksamkeit ausgerichtete Arbeit wurde durch folgende Momente bestimmt, die als Konkretisierung sowohl des Handlungsforschungsansatzes als auch eines konsequent den Praxis-

bezug ernstnehmenden curriculumtheoretischen Ansatzes gelten können:

- Es galt, die bereits erwähnte Legitimationsproblematik zu bewältigen, d.h. die Hinwendung der Wissenschaft zur alltäglichen Unterrichtspraxis mußte sich als konkrete Hilfe für die Erkenntnis und Bewältigung von Praxisproblemen in der Sicht der Lehrer erweisen. (Es mußte die latent unter Lehrern verbreitete und wohl auch verständliche Einstellung abgebaut werden, daß Wissenschaft die Lehrer und Schüler lediglich als "Datenobjekte" für ihre wissenschaftlichen Interessen benutze).
- Es galt, einen Arbeitszusammenhang aufzubauen, in welchem deutlich wurde, daß schulische Curriculumentwicklung ein gemeinsam zu bewältigendes Problem betraf, zu dessen Lösung die Kompetenzen aller Beteiligten notwendig waren und auch nutzbringend zur Geltung gelangen konnten.
- Es galt, die Einseitigkeit eines Prozesses gemeinsamer Planung von Unterricht (etwa in dem Sinne der Entwicklung wissenschaftlich begründeter und unterrichtspraktisch strukturierter Unterrichtseinheiten) zu überwinden durch Einbeziehung der unterrichtspraktischen Realisierung des konkreten Unterrichts in die Kooperation.

Diese Bestimmungsmomente zusammengenommen, sind im wesentlichen Ausdruck für das, was in der Curriculum-Diskussion Anfang der siebziger Jahre mit dem Schlagwort der "Prozeßorientierung" von Curriculumforschung gemeint war.

Die gemeinsame Aufarbeitung der ersten in verschiedenen Teilgruppen durchgeführten Intensivphasen war einerseits geprägt von der Erfahrung, daß die auf einen Unterrichtsgegenstand gezogene Planungs- und Auswertungsarbeit in den Forscher-Lehrer-Gruppen sehr intensiv und umfangreich war und Lernmöglichkeiten für alle Beteiligten eröffnete, zum anderen spielte die Perspektive des Zusammenhangs von curricularer Forschungs- und Entwicklungsarbeit als Moment für die weitere Planung der Projektarbeit eine wichtige Rolle. Dies führte zu der von allen Beteiligten getragenen Einsicht, daß die in Prozessen schulischer Curriculumarbeit entstandenen Ergebnisse und Erkenntnisse nicht nur für die unmittelbar Beteiligten und ihre Praxis vonnutzen sein dürften, sondern auch darüberhinaus praxisverändernde Wirkung bekommen müßten.

Diese Erweiterung des ursprünglich stärker "prozeßorientierten" Ansatzes wurde projektintern als "Produktorientierung" gekennzeichnet und als konzeptionelle Perspektive der weiteren Projektarbeit zugrunde gelegt.

Die zweite Projektphase war also darauf gerichtet, in dem Prozeß der Forscher-Lehrer-Arbeit "Produkte" zu erarbeiten, die über den direkten Entstehungszusammenhang hinaus innovative Veränderungen der Praxis des Grundschulunterrichts bewirken sollten.

Die im Marburger Grundschulprojekt entwickelten "Produkte" repräsentieren von ihrer Art, ihrer Gestaltung und ihrer Funktion her ein breites Spektrum. Da für diese Arbeit nur ein Aspekt dieses Produktgedankens herausgearbeitet und entfaltet werden soll, ist es hinreichend, an dieser

Stelle eine kurze Übersicht zu diesem Spektrum zu geben (vgl. dazu im übrigen KLAFKI et.al.1980):

(1) Zunächst einmal ging es darum, die Ergebnisse der Unterrichtsplanung und -realisierung aus den einzelnen Forscher-Lehrer-Gruppen den Lehrern der anderen Gruppen zur Verfügung zu stellen. Die Erprobung dieser "Curriculum-Bausteine" bzw. "Unterrichtseinheiten", als interne Adaptation bezeichnet, sollte u.a. der Verbesserung der "Produkte" selbst dienen.

(2) In der weiteren Arbeit ging es darum, diese "Produkte" auch externen Lehrern zur Adaptation anzubieten. Dem lag die Hypothese zugrunde, daß die in die "Produkte" eingearbeiteten Begründungs-, Planungs-, Realisierungs- und Analyseprozesse zur Innovation der Unterrichtspraxis andere Lehrer bzw. Lehrergruppen (längerfristig) dazu befähigen, analoge Innovationsprozesse selbst nachzuvollziehen und unterrichtswirksam zu machen.[1)]

(3) Es ist besonders hervorzuheben, daß die in der Regel als "Unterrichtseinheiten" bezeichneten Produkte der schulischen Curriculumentwicklung mehr sind als Unterrichtseinheiten in dem üblichen Sinne der als Handlungsanweisung strukturierten Verlaufsplanung antizipierter Unterrichtsprozesse, sondern daß sie - entsprechend dem weitergefaßten Begriff von Curriculum - die mehr oder weniger[2)] ausgeprägte

---

1) Diese Erwartung hat im Marburger Grundschulprojekt viele Diskussionen und Versuche zu der Frage nach sich gezogen, wie im konkreten Fall solche "Produkte" abzufassen seien.

2) Es sei darauf verwiesen, daß die verschiedenen Produkte (Unterrichtseinheiten und Unterrichtskonzepte), die im Marburger Grundschulprojekt entstanden sind, verschiedene Stadien einer Entwicklung dokumentieren, die sich dieser Auffassung von curricularen Teilstücken mehr oder weniger angenähert haben.

Form von Teilstücken für eine den unterrichtlichen Gesamtprozeß (von Ziel/Inhalt/Methoden, theoretischen und praktischen Begründungen, Bedingungen und Erfahrungen konkreter Situationen, Aspekten der Handlungsqualifikation von Lehrern und Schülern) erfassende Innovation des Unterrichts in einem Fach oder des Grundschulunterrichts insgesamt darstellen. Von daher ist auch der Gedanke entwickelt worden, daß diese "Produkte" als ein realitätsnaher Beitrag für einen innovierten Unterricht eine sinnvolle Funktion im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung bzw. auch der regionalen Lehrerfortbildung ausüben könnten.[1)]

(4) Die angedeutete komplexe Struktur der "Produkte" eröffnete noch eine weitere Dimension für deren Funktion. Auch wenn die Unterrichtseinheiten im Rahmen von Unterrichtsfächern entwickelt worden sind, haben sich in den Produkten sehr stark fächerübergreifende Aspekte niedergeschlagen (vgl. die in dieser Arbeit herangezogenen Beispiele aus dem Bereich des Sprachunterrichts; ein noch deutlicheres Phänomen sind die im Marburger Projekt entwickelten "Unterrichtskonzepte" wie z.B. das Produkt "Schülergespräch")
Das heißt, die Produkte sind "Bausteine" für eine curricular begründete Innovation bzw. Weiterentwicklung von Grundschulunterricht. Damit ist ein Aspekt angesprochen, der den konzeptionellen Charakter der "Produktorientierung" betont. Diesem Aspekt kommt eine doppelte Funktion zu:

---

1) Es haben im Marburger Grundschulprojekt Planungen bestanden, die zweite Phase der Lehrerausbildung systematisch in die Arbeit auf Basis von "Produkten" einzubeziehen; sie konnten aber aus zeitlichen Gründen nicht mehr innerhalb der Projektlaufzeit realisiert werden.

- Einmal sind solche "Produkte" schulischer Curriculumentwicklung von Bedeutung für die Weiterentwicklung der didaktischen Theorie[1], speziell der grundschulspezifischen Didaktik.

- Da zum anderen schulische Curriculumentwicklung angetreten ist, die realen Verhältnisse der Schulpraxis zu beeinflussen, ist sie auch eingebunden in den die schulische Realität bestimmenden administrativen und bildungspolitischen Bedingungsrahmen, d.h. z.B. in Hessen in die durch die Rahmenrichtlinien eingeleitete Curriculum-Revision.

Da der Gedanke eines fächerübergreifenden Unterrichts und eines eine ganze Schulstufe betreffenden Konzepts zwar in der ursprünglichen Intention der hessischen "Kommission zur Revision der Bildungspläne" eine wichtige Rolle gespielt hat, aber bei den kurzfristig durch Lehrergruppen fachbezogen zu erarbeitenden Rahmenrichtlinien weitgehend aus dem Blick geraten mußte, liegt es nahe, eine mögliche Funktion von Ergebnissen und Erkenntnissen schulischer Curriculumentwicklung im Marburger Grundschulprojekt auch darin zu sehen, einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung staatlicher Rahmenrichtlinien leisten zu können.

(5) Eine weitere Erwägung zu dem "Produktgedanken" im Marburger Forschungsprojekt führte zu einer in die gleiche Richtung weisenden Funktionsbestimmung.
Da der Praxisbezug im Marburger Grundschulprojekt nicht so aufgefaßt wurde, daß ein curricularer Plaungsentwurf auf seine Realisierbarkeit überprüft wurde[2], sondern

---

1) Als ein Beispiel unter anderen sei auf den aus dem Zusammenhang des Marburger Grundschulprojekts entstandenen Aufsatz von KLAFKI/STÖCKER (1976) zur inneren Differenzierung verwiesen.

2) Diese Vorgehensweise kann als typisch für die Entwicklung der meisten hessischen Rahmenrichtlinien angesehen werden.

daß der curriculare Entwurf erst als Ergebnis aus dem ständig von Forschern und Lehrern gemeinsam gestalteten Prozeß der Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichts heraus entstand, ist aufgrund der mehrjährigen Erfahrungen ein besonders wichtiges Moment herauszuheben:
Der Ansatz, theoretische Erkenntnisse der Bezugswissenschaft und allgemeine bildungspolitische Intentionen in Gestalt genereller Lernziele auf konkrete realisierbare Unterrichtsprozesse beziehen zu müssen, hat mit Nachdruck immer wieder die Bedeutung und die Problematik der auf Inhalte bezogenen didaktischen Verarbeitung deutlich werden lassen. Dieser die inhaltliche Dimension erfassenden fachdidaktischen[1] Perspektive kommt in Prozessen einer schulischen Curriculumentwicklung - wie im Marburger Projekt - sozusagen zwangsläufig, weil angesichts des konkreten Unterrichts unabweisbar, eine zentrale Bedeutung zu. Deswegen sind die "Produkte" solcher Entwicklungsprozesse auf Erkenntnisse und Ergebnisse hin zu betrachten, die für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung fachdidaktischer Theorien relevant sind.

Es ist aber auch eine wichtige und notwendige Funktion darin zu sehen, diesen in schulischen Curriculumprozessen erarbeiteten und in "Produkten" enthaltenen fachdidaktischen Aspekt einzubringen in die Konstruktion staatlicher Rahmen-

---

1) Hier liegt für RASCHERT (1977, 35) "das entscheidende Defizit für die Versuche einer wissenschaftlichen Legitimation neuer Lehrpläne .... Viele der Schwierigkeiten bei der Begründung von reformierten Lehrplänen sind daraus zu erklären, daß die Fachdidaktiken im Wissenschaftssystem der BRD immer noch eine so geringe Rolle spielen und der unmittelbar fachwissenschaftliche Diskurs für die Begründung von Lehrplanentscheidungen nur von sehr eingeschränkter Relevanz sein kann." An dem Mangel an originärer fachdidaktischer Forschung habe sich in den letzten Jahren kaum etwas verändert.

vorgaben. Gerade auch bei den in Hessen entwickelten Rahmenrichtlinien lassen sich viele Beispiele dafür finden, daß aufgrund der vorherrschenden Leitvorstellungen von Kritik an überholten Inhalten (Stoffkatalogen) der alten Bildungspläne, von Orientierung an wissenschaftlichen Ergebnissen der Bezugsdisziplinen und von Lernzielorientierung die Inhaltsproblematik relativ isoliert und abstrakt geblieben ist bzw. es nicht hinreichend gelungen ist, sie im Rahmen eines fachdidaktischen Konzepts zu bearbeiten. (Vgl. hierzu auch die Fußnote 1) auf Seite 19).

Die vierte und fünfte der mit dem "Produktgedanken" verbundenen Funktionen sind hier deswegen etwas ausführlicher entfaltet worden, weil daraus der spezifische Problemzusammenhang dieser Arbeit resultiert.[1)]

Unabhängig von der Tatsache, daß in Hessen schulische Curriculumentwicklung in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis einerseits und staatliche Rahmenrichtlinien-Entwicklung durch Lehrerfachgruppen andererseits getrennt voneinander verlaufen sind, kann hier die These aufgestellt werden,

> daß die je unterschiedliche Struktur der auf Innovation der Unterrichtspraxis gerichteten Curriculum-Entwicklungsprozesse des Marburger Grundschulprojekts

---

1) Es sei vermerkt, daß der Beitrag schulischer Curriculumentwicklung, so wie er in dieser Arbeit für den Sprachunterricht entfaltet wird, zugleich wichtige Elemente enthält, die für die Entwicklung der didaktischen Theorienbildung gleichermaßen von Bedeutung sind. Dieser Zusammenhang kann hier vor allem aus dem Grunde nicht weiterverfolgt werden, da die Verfasserin die diesbezüglichen Erkenntnisse zwar in die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe eingebracht hat, darüberhinaus aus zeitlichen Gründen die für die Erziehungswissenschaft relevanten Perspektiven nicht gesondert bearbeiten konnte.

einerseits und der Rahmenrichtlinien andererseits eine Ergänzung insbesondere in dem Sinne hätte sinnvoll und notwendig erscheinen lassen[1], daß Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Marburger Grundschulprojekt einen wichtigen Beitrag für einen grundschulspezifischen und fachdidaktischen Bezugsrahmen von staatlichen Rahmenrichtlinien hätten leisten können, und zwar sowohl für einzelne Rahmenrichtlinien als auch für den Zusammenhang eines Gesamtcurriculums für die Primarstufe.

In dieser Arbeit soll nun - aufgrund der eingangs erwähnten eher zufälligen Umstände - der abstrakte Charakter dieser These aufgehoben werden, indem an einem Einzelbeispiel der Zusammenhang

von schulischer Curriculumentwicklung zum Sprachunterricht im Marburger Grundschulprojekt und

der Entwicklung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe belegt wird.

Dies geschieht, indem

- aufgezeigt wird, wie der Prozeß schulischer Curriculumentwicklung und seine "Produkte" innerhalb des Marburger Grundschulprojekts im Bereich des Sprachunterrichts wichtige (den genannten Funktionen entsprechende) Ergebnisse und Erkenntnisse erbracht haben, und indem
- dokumentiert wird, wie der auf dieser Basis entwickelte grundschulspezifische und fachdidaktische Bezugsrahmen in den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe Gestalt angenommen hat und spezifiziert worden ist.

---

1) Daneben ist auf die Wechselseitigkeit dieses Zusammenhangs insofern zu verweisen, als die für die Realität des Unterrichts entwickelten Unterrichtseinheiten und Unterrichtskonzepte des Marburger Grundschulprojekts darauf verwiesen sind, durch die staatlichen Rahmenvorgaben legitimiert zu sein.

Durch den damit hergestellten Zusammenhang bekommt die Intention des Marburger Grundschulprojekts, einen praxisnahen Beitrag zur Innovation der Grundschule zu leisten, eine weitere, m.E. notwendige Dimension, die zwar im Sinne der Veränderung konkreter Unterrichtsrealität "nur" mittelbar erscheint, aber für die inhaltliche Revision des Unterrichts insgesamt eine übergreifende Relevanz hat, nämlich dadurch, daß die unmittelbar unterrichtliche Innovation im Unterricht durch staatlich legitimierte Rahmenrichtlinien erst ermöglicht bzw. abgesichert wird.

2. Zum Aufbau der Arbeit und zur Darstellungsweise

Die beiden Schwerpunkte, die schulische Curriculumentwicklung für den Sprachunterricht im Marburger Grundschulprojekt und die hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe, werden - auch in Anbetracht des zeitlichen Nacheinanders ihrer Entstehung - in jeweils einem Teil dieser Arbeit dargestellt.

In der Art und Weise der Darstellung sind beide Teile deutlich voneinander unterschieden:
In Teil zwei zur schulischen Curriculumentwicklung im Marburger Grundschulprojekt wird versucht, aus dem Prozeß der abgelaufenen Forscher-Lehrer-Kooperation heraus die für den Zusammenhang zwischen dem Theorie-Praxis-Bezug in der schulischen Curriculumentwicklung und der staatlichen Lehrplanreform wesentlichen Momente zu entwickeln.
Demgegenüber stellt der Teil drei zu den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe die Wiedergabe eines Textes dar, der als Ergebnis eines Entwicklungs- und politischen Abstimmungsprozesses dokumentarischen Charakter hat.

Zum zweiten Teil ist im einzelnen zu bemerken:

In den einleitenden Bermerkungen zur Struktur und zum Ablauf der Intensivphasen ist bereits angeklungen, daß zwar "Produkte" im Sinne komplexer Unterrichtseinheiten entstanden sind, daß es aber in dem hier interessierenden speziellen Zusammenhang nicht um die Darstellung dieser Unterrichtseinheiten geht, sondern daß "Produktorientierung" stärker abhebt auf diejenigen Erkenntnisse und Ergebnisse aus den in der Schulrealität verankerten Prozessen, die ihrerseits die den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe zugrunde gelegte Konzeption bestimmt haben.

Mit diesen im Rahmen des Marburger Projekts sogenannten "Produkten" bzw. der "produktorientierten Konzeption" verbindet sich die Eigentümlichkeit, daß es sehr diffizil ist, den "Produktgedanken" in einer von den Prozessen losgelösten nachträglichen Darstellung außenstehenden Lesern zu vermitteln. So würde es der Dynamik und der Vielfältigkeit der Prozesse in den Intensivphasen auch nicht angemessen sein, von dem "produktorientierten Konzept" so etwas wie ein bündig ausformuliertes, in sich konsistentes theoretisches Konzept zu erwarten. Die jeweils aus spezifischen inhaltlichen Zusammenhängen erwachsenen Ergebnisse und Erkenntnisse sind einerseits stark an den besonderen personalen und situativen Entstehungskontext gebunden, andererseits haben sie auch eine allgemeinbedeutsame, verallgemeinerungsfähige Dimension, die allein die Basis für die übergreifende Bedeutung und Verwendung abgeben kann. Es muß deswegen der Versuch unternommen werden, möglichst beiden Momenten der zu vermittelnden Erkenntnisse und Ergebnisse in der Darstellung Ausdruck zu verleihen. Dabei wird die notwendige Begrenzung auf Ausschnitte und Teilaspekte der Kooperationsprozesse und der entwickelten Unterrichtseinheiten unter dem Aspekt vorgenommen, wichtige Elemente, die sich in dem Text der Rahmenrichtlinien widerspiegeln, herauszukristallisieren.

Zum dritten Teil, der Darstellung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe, ist zu bemerken, daß die Verfasserin den fachdidaktischen Bezugsrahmen und das Gesamtkonzept im Zusammenhang mit der Forschungsarbeit im Marburger Grundschulprojekt entwickelt und die hier wiedergegebenen Teile A, B, D verfaßt hat. Zur Mitarbeit an der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe waren zwei Lehrerinnen, D. v. Freyberg und P. Dörsching,ganz bzw. teilweise aus

dem Schuldienst abgeordnet. Neben vielen gemeinsamen Diskussionen ist von ihnen der Teil C mit den grundschulspezifischen Lehrgängen im wesentlichen erarbeitet worden.

Die hier wiedergegebene Version der Rahmenrichtlinien entspricht weitgehend der offiziellen Fassung des Hessischen Kultusministers, d.h. sie ist insoweit in dem hier vorliegenden Wortlaut von beratenden bzw. mitbestimmenden Gremien akzeptiert bzw. verabschiedet worden. (Zu Einzelheiten der Entstehung vergleiche den ersten Abschnitt von Teil 3 und die Vorbemerkung zum 2. Abschnitt von Teil 3.)

Dieser Text, der hier bewußt unkommentiert dokumentiert wird, muß also auf dem Hintergrund des politischen Abstimmungsprozesses und im Hinblick auf die Adressaten, also alle Grundschullehrer in Hessen, begriffen werden. Er ist in der Diktion und in der auf Literatur rekurrierenden Darstellungsweise nicht ein im üblichen Sinne wissenschaftlicher Text; er basiert aber in seiner für die Schulpraxis als Lehrplan fungierenden Form letztlich auf einem Prozeß der Kooperation von Wissenschaft und Praxis. Da nun das spezifische Interesse dieser Arbeit darin besteht, gerade diesen Zusammenhang unter der Perspektive des jeweiligen Praxisbezuges darzustellen, ist auf eine nachträgliche Einarbeitung der den einzelnen Rahmenrichtlinien-Teilen (über die spärlichen Zitate und Verweise im vorliegenden Text hinaus) zugrundeliegenden Literatur verzichtet worden; auf jeden Fall ist die insgesamt verwendete Literatur dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

Teil 2:

PROZESSE UND ERGEBNISSE SCHULISCHER CURRICULUMENTWICKLUNG IM MARBURGER GRUNDSCHULPROJEKT IM BEREICH DES SPRACHUNTERRICHTS

1. Entwicklung eines "produktorientierten" Konzepts schulischer Curriculumentwicklung im Marburger Grundschulprojekt

1.1 Vorbemerkung

Mit dem Stichwort der "Produktorientierung" wird ein Schlagwort aufgenommen, das in der Diskussion zu Beginn der siebziger Jahre, als das Marburger Forschungsprojekt seine Arbeit begann, bei all jenen Ansätzen und Projekten, die die Forderung nach Theorie-Praxis-Vermittlung zu erfüllen suchten, einen negativen Klang hatte. Die Diskussion war allgemein bestimmt von der programmatischen Wendung: "Vom Produkt zum Prozeß".

Darin drückte sich pauschal die Kritik an zentralistischen Strategien zur Curriculumentwicklung aus, in denen es darum ging, die von zentralen Expertengruppen entwickelten Curricula (im Sinne von objektiviertem Unterricht, von Produkten) in einem linearen Prozeß auf Lehrer und Schulen zu disseminieren; und es drückte sich darin zugleich die Priorität von Prozessen der Interaktion zwischen Theorie und Praxis, zwischen Forschern und Lehrern aus.

Da der zentrale Ansatz des Marburger Forschungsprojekts darauf zielte, den Praxisbezug durch Beteiligung von Lehrern am curricularen Entwicklungsprozeß zu gewährleisten, kann in dem Terminus "Produktorientierung" nicht

ein Rückfall in die kritisierte Curriculumstrategie gesehen werden, sondern es zeigt sich darin vielmehr der Versuch, - entsprechend dem methodologischen Ansatz von Handlungsforschung - Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Kooperation von Forschern und Lehrern aufzuarbeiten und für den Fortgang der Arbeit nutzbar zu machen.

Der entscheidende Angelpunkt war die Frage danach, inwieweit die unter dem Aspekt des Praxisbezugs in Gang gesetzten Prozesse Praxiswirksamkeit entfalten können, und zwar eine Praxiswirksamkeit, die nicht allein an die am Prozeß unmittelbar Beteiligten gebunden bleibt. Auf einer abstrakten Ebene impliziert dies die Frage nach den Ergebnissen bzw. den Produkten solcher innovativen Prozesse, wie dem der Forscher-Lehrer-Kooperation im Rahmen schulischer Curriculumentwicklung.[1)]

Im Hinblick auf die bereits angedeutete Schwierigkeit, der sich der Begriff des "Produkts" bzw. der "Produktorientierung" ausgesetzt sieht, ist weiterhin hervorzuheben, daß ein Curriculumprozeß, der sich auf die Vermittlung von Theorie in die Praxis der Unterrichtsplanung und -realisierung einläßt und aus ihr heraus Curriculumentwicklung vorantreibt, nur angemessen zu begreifen und zu deuten ist, wenn die Vielschichtigkeit der diesen Prozeß bestimmenden Momente in den Blick genommen und verarbeitet wird.

Im konkreten Fall des Marburger Forschungsprojekts sind diese Momente vielfältig ineinander verwoben gewesen und

---

1) Zur Darstellung dieses Aspekts vgl. auch meine Aufarbeitung eines exemplarischen Ausschnitts aus der Forscher-Lehrer-Kooperation im Marburger Grundschulprojekt: SCHEFFER, U. (1977)

mit unterschiedlichem und wechselndem Gewicht zur Geltung gelangt. In der folgenden unter systematischem Aspekt aufgearbeiteten Darstellung des Prozesses schulischer Curriculumentwicklung sollen die wesentlichen Elemente dieser Vielsichichtigkeit in ihrer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Konzepts schulischer Curriculumentwicklung vorab zusammengefaßt aufgeführt werden; sie werden dort, wo sie im Vollzug des Forschungs- und Entwicklungsprozesses Bedeutung erlangt haben, entsprechend immer wieder mit aufgegriffen werden.

Diese Vielschichtigkeit bezieht sich auf:

- die Bindung curricularer Entscheidungen (durch Forscher und Lehrer) an konkret zu gestaltende Veränderungen der Unterrichtspraxis
- die Einbeziehung subjektiver Faktoren des Handelns von Lehrern und Schülern
- die Curriculumstrategie als Problem der Vermittlung in schulische Praxis
- die Frage der Qualifizierung von Lehrern
- die Bedeutung von Bezugswissenschaften für die Curriculumentwicklung
- die Frage nach einem didaktischen bzw. fachdidaktischen Bezugsrahmen
- das Problem der Legitimation
- die Rolle staatlicher Lehrplanvorgaben (Rahmenrichtlinien)
- die Wirksamkeit bildungspolitischer Eckdaten.

Die im weiteren zu spezifizierende Konzeption einer "produktorientierten" schulischen Curriculumentwicklung hebt darauf ab, dieser Vielschichtigkeit möglichst weitgehend zu entsprechen; dies kann vorab bereits deutlich machen, daß der Terminus der "Produktorientierung" sicher nur sehr unzureichend diese Vielfalt und die daraus

resultierende Verquickung der vielschichtigen Momente im konkreten Prozeß, für die er als Etikett stehen muß, zum Ausdruck bringen kann.

In dem ersten Kapitel dieses Teils der Arbeit wird aufgezeigt, wie aus den ersten Erfahrungen des die schulische Praxis einbeziehenden Forschungsprozesses eine Erweiterung des konzeptionellen Ansatzes um den Aspekt der "Produktorientierung" erfolgte. Die Grundzüge dieser Überlegungen zu einem "produktorientierten" Konzept (Abschnitt 1.5) sind entwickelt worden aus der Anfangsphase des Forschungsprozesses; dies wird beispielhaft konkretisiert an einer Unterrichtseinheit aus dem Bereich des Sprachunterrichts (Abschnitt 1.4); zuvor wird der Ansatz in seiner Relevanz aus dem Diskussionszusammenhang schulischer Curriculumentwicklung der siebziger Jahre verdeutlicht (Abschnitt 1.3).

Die in diesem ersten Kapitel relativ abstrakt bleibenden Merkmale des allgemeinen "produktorientierten Konzepts" sollen dann in dem zweiten Kapitel konkret an denjenigen "Produkten" exemplifiziert werden, die im Bereich des Sprachunterrichts aus der Forscher-Lehrer-Arbeit erwachsen sind. Dabei ist die Perspektive der systematischen Darstellungsweise vor allem ausgerichtet auf die Herausarbeitung der wesentlichen Momente, die den fachdidaktischen Bezugsrahmen der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe (Teil 3) mitbestimmt haben.

1.2 Der Kernpunkt des Praxisbezugs im Marburger Forschungsprojekt: Integration von Forscher-Lehrer-Kooperation und Unterrichtspraxis

Die Frage, wie der Gedanke der "Produktorientierung" im Marburger Forschungsprojekt entstanden ist und konzeptionelle Bedeutung erlangt hat, verweist unmittelbar auf das Zentrum des Ansatzes schulischer Curriculumentwicklung: die Forscher-Lehrer-Arbeit.

Sie war von Anfang an auf zwei die gesamte Projektarbeit durchziehende eng ineinander verflochtene Teilprozesse bezogen:

- die Praxis des Unterrichts
  (an den Versuchsschulen über den Zeitraum der 4 Grundschuljahre desselben Einschulungsjahrgangs)
- die Planung und Reflexion des Unterrichts in der Kooperation von Forschern und Lehrern.

Damit hat der Projektarbeit ein umfassender Curriculumbegriff zugrunde gelegen, der die Faktoren der unterrichtlichen Realisierung immer schon mit umfaßte. Die damit intendierte Vermittlung von Curriculum im engeren Sinne und Unterricht sollte durch schulnahe Entscheidungsprozesse in Kooperation zwischen Forschern und Lehrern getragen werden.

Dazu heißt es im Antrag auf die Bewilligung von finanziellen Mitteln durch den Geldgeber (FORSCHUNGSPROJEKT GRUNDSCHULE 1972):

> "Gesteuert wird der Unterricht durch Forscher-Lehrer-Gruppen, deren Arbeitsbesprechungen folgende Gegenstände haben werden:

(1) Planung, Evaluation und Optimierung von Curriculum-Teilstücken

(2) Analyse eigenen Unterrichts (des curricular geplanten, des 'übrigen' (d.h. in der gleichen Klasse beim gleichen Lehrer in nicht curricular innovierten Situationen) und des 'anderen' (gemeint ist die gleiche Klasse im Unterricht anderer Lehrer; d.Vf.) ...

(3) Reflexion auf die den Planungsentscheidungen und Analysen zugrunde liegenden Normen ...

(4) Treffen und Begründen von Prioritätsentscheidungen für die Unterrichtsplanung, -durchführung, -auswertung und -analyse

(5) ..."

Diese Aufgabenzuweisung für Forscher-Lehrer-Gruppen konstituierte einen Curriculumbegriff, der sich durch folgende Komponenten auszeichnet:

a) Ort der Curriculumentwicklung ist die Schule selbst; die betroffenen Lehrer sind in den gesamten Entscheidungsprozeß integriert; Curriculumentwicklung hat damit zunächst eine begrenzte institutionelle Reichweite.

b) Dem aktuellen Unterricht als situativem begrenztem Handlungsfeld wird ein hoher Stellenwert beigemessen; das bedeutet, daß alle Entscheidungen der Forscher-Lehrer-Gruppen auf den Erfolg konkret gestalteter Veränderungen des Unterrichts abzielen und von daher bestimmt werden. Diese Veränderungen werden vorrangig auf folgenden Dimensionen reflektiert:

- Thematisierung bzw. Beeinflussung von überdauernden Determinanten des Unterrichts als Prozeß
- Berücksichtigung der Persönlichkeit des einzelnen Schülers durch Förderung der Integration spontaner Äußerungen

- Lernerfolge von Arbeiterkindern als Kriterium einer dem allgemeinen Ziel "Emanzipation" adäquaten Planung.

Obwohl der gesamte Curriculumprozeß damit auf einen weitreichenden Praxisbezug hin angelegt war, kam in diesem Zusammenhang noch keine präzise Bestimmung der Funktion von Forscher-Lehrer-Gruppen als Instrument basisorientierter Curriculumentwicklung zum Ausdruck. Die Forscher-Lehrer-Arbeit kann in dieser Anfangsphase vielmehr als ein Diskussionsprozeß gekennzeichnet werden, in dem sich Wissenschaftler und Praktiker im Rahmen theoretisch begründeter genereller Ziele der Innovation, nämlich:

- Fähigkeit zu kritisch-produktiver Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt
- Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Lernprozesses
- Fähigkeit zu bewußtem sozialem Lernen

jeweils über plausible und realisierbare unterrichtliche Konkretionen verständigten.

Damit wurde die Frage nach der Gültigkeit allgemeiner Zielsetzungen für den Fortgang der Innovation und auch das notwendige Planungsvorgehen weitgehend im Rahmen von Bedingungen der konkreten Situation "gelöst", die curricularen Entscheidungen wurden in Bezug auf die Praxis des Unterrichts und der je einzelnen Schule gefällt und realisiert.[1)]

---

1) Obwohl unter dem Gesichtspunkt effektiver innovativer Strategien von Anfang an eine Kodifizierung der jeweils entstehenden Curriculumelemente in Materialien und ihrer Adaptation durch andere Lehrer angestrebt wird, bleibt in dem ersten Jahr des Forschungsprozesses offen, auf welche Weise diese Unterrichtsmaterialien eine über das konkrete Bedingungsfeld hinausreichende Verallgemeinerung erfahren sollen. Die "Hypothesen zur Unterrichtsplanung" (Antrag auf Bewilligung, S. 50) lassen jedoch auch den Schluß zu, daß die Forscher-Lehrer-Gruppen-Arbeit implizit als ein Paradigma für schulische Curriculumarbeit, die in unmittelbarer Verbindung

- Fortsetzung der Fußnote Seite 34

Die Aufarbeitung der ersten Intensivphasen[1)] in den Forscher-Lehrer-Gruppen und im Forschungsprojekt hat dazu geführt, daß aus der konkreten Forschungspraxis heraus immer auch allgemeine Fragestellungen entwickelt wurden, die im Zusammenhang mit Ansätzen schulischer Curriculumentwicklung auf einer generellen Ebene diskutiert worden sind.

Bevor im weiteren die Entstehung des konzeptionellen Ansatzes der "Produktorientierung" dargestellt wird, soll der Stellenwert, den dieser Aspekt der "Produktorientierung" - als einem Spezifikum des Marburger

---

Fortsetzung Fußnote 1) Seite 33

zur Unterrichtspraxis prinzipiell auch von jedem Lehrer selbst getragen werden könnte, verstanden worden ist. Diese Annahme - nämlich die Verallgemeinerbarkeit von Curriculumentwicklung als Hilfe zur Selbsthilfe - wird auch durch folgende Passage aus dem Vorentwurf des Bewilligungsantrages gestützt: "Die Untersuchungen schulorganisatorischer und curricularer Innovationsversuche und -prozesse haben nicht zuletzt in den USA zu dem Ergebnis geführt, daß Innovationskonzepte fast immer scheitern, wenn sie von relativ isolierten Expertengruppen als "Fertige Pläne" ausgearbeitet und den Schulpraktikern zur Realisierung angeboten oder per Erlaß verpflichtend gemacht werden. Es setzt sich dem gegenüber die Erkenntnis durch, daß die Praktikter als diejenigen, die letzten Endes Innovation durchführen (oder sich ihr verweigern), von Anfang an in die Planungen miteinbezogen werden und im Vollzug in die Notwendigkeit wissenschaftlicher Beobachtungs-, Test- und Auswertungsverfahren eingeführt werden müssen. (Das erziehungswissenschaftliche Seminar der Universität Marburg kann in dieser Hinsicht auf Erfahrungen im Zusammenhang mit seiner maßgeblichen Mitwirkung im Rahmen der hessischen Curriculumreform zurückgreifen).
Es ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines engeren, auf Wechselwirkung zielenden Kontaktes zwischen den Schulversuchspraktikern und der Begleitforschungsgruppe und damit der intensiveren Einbeziehung der letzteren in den Innovationsprozeß."

1) Vgl. dazu z.B. HAHNE/WÄCHTER (1975), HUSCHKE/SCHEFFER/WÄCHTER (1975)

Forschungsprojekts - im Rahmen der allgemeinen Diskussion um schulische Curriculumentwicklung einnimmt, skizziert werden.

1.3 Einordnung der praxisbezogenen Forschungsarbeit im Marburger Grundschulprojekt in den Kontext der Diskussion um schulische Curriculumentwicklung

Bei den vielfältigen Ansätzen, durch schulische Curriculumentwicklung der Forderung des Praxisbezuges gerecht zu werden, wird die Aufgabenstellung im allgemeinen auf einer mittleren Ebene zwischen systematischer theoriegeleiteter Konzeption von Schulreform und praktischen Perspektiven und Formen der Verarbeitung von innovativen Ansprüchen definiert.

Unter einem allgemeinen analytsichen Aspekt lassen sich drei Formen schulischer Curriculumentwicklung unterscheiden; (demgegenüber weisen praktisch realisierte Projekte schulischer Curriculumentwicklung in der Regel Züge der verschiedenen Formen auf).

Diesen drei Formen ist gemeinsam, daß sie ihre Aufgaben aus der Kritik an den Defiziten einer zentralen Strategie von Curriculumreform heraus formulieren. Diese auf die Curriculumstrategie gerichtete Perspektive impliziert die Gefahr, daß diese Formen schulischer Curriculumentwicklung sich auch nur auf einer strategischen Ebene - wenn auch einer dezentralen - verstehen und dabei das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis vernachlässigen.

Gerade dieser Dimension soll aber im Rahmen des hier vertretenen Ansatzes schulischer Curriculumentwicklung ein besonderes Augenmerk gelten.

(1)
Schulische Curriculumentwicklung wird als Umsetzung zentraler Rahmenvorgaben im Sinne ihrer Weiterentwicklung unter Praxisbedingungen verstanden.

Diese Form ist in der Regel im Umkreis staatlich in Gang gesetzter Curriculumreform zu finden, die durch Setzung eines Lehrplanrahmens den Anspruch auf Veränderung der schulischen Praxis umreißt, deren Wirksamkeit aber an Formen der Beteiligung der in der Schulpraxis Betroffenen binden bzw. erhöhen will.
Das spezielle Praxismoment ist darin zu sehen, daß die Rahmenvorgaben nicht als invariant gegenüber den praktischen Bedürfnissen der Schule interpretiert werden. Vielmehr geht es darum, innerhalb eines flexiblen theoretischen Bezugssystems praktische Lösungen zu suchen, aus denen jedoch jeweils hervorgehen sollte, auf welchen Dimensionen die Rahmenvorgabe reflektierbar und damit für neue Entscheidungen offen ist. (Vgl. BRÜGELMANN 1972)
Eine so verstandene Aufgabe schulischer Curriculumentwicklung ist einmal davon abhängig, "wie gut" die Aufgaben unterrichtlicher Tätigkeit und die schulischen und unterrichtlichen Bedingungen in der allgemeinen Rahmenvorgabe antizipiert sind. Wenn die Rahmenvorgabe nicht adäquat ausgearbeitet ist und insofern keine hinreichende Bezugsbasis darstellt, tendiert Offenheit zur Beliebigkeit von Handlungsentscheidungen.
Zum anderen geht ein lehrerzentriertes Innovationskonzept von einer hohen Fähigkeit des Lehrers aus, die unmittelbar

sichtbaren Belange einer Unterrichtspraxis systematisch auf die Rahmenvorgabe zu beziehen und das Curriculum so situationsadäquat weiterzuentwickeln. Die Erfahrung mit schulnahen Projekten spricht jedoch dafür, daß auch die Bearbeitung von unterrichtsrelevanten Problemen im Rahmen curricularer Reform der systematischen Unterstützung bedarf. (Vgl. z.B. die Auswertung der Erfahrungen des Modellversuchs Regionale Lehrerfortbildung in Hessen bei WOLF/KLÜSCHE 1977).

(2)
Schulische Curriculumentwicklung als Entwicklung innovativer Unterrichtspraxis an einzelnen Schulen

Diese Form ist typisch für Basisinitiativen einzelner Schulen bzw. Schulversuche (häufig etwa einzelner Gesamtschulen), durch die oft Pionierarbeit in Gestalt einzelner Curriculum-Teilstücke oder Curriculum-Projekte geleistet worden ist.

Solche Ansätze sind in dem realen Unterrichtsgeschehen als dem eigentlichen Feld der Innovation verankert. Sie gehen vor allem davon aus, daß sich im alltäglichen Prozeß der Lehr-/Lerntätigkeit einerseits die Kompetenz des Lehrers für schulische Innovationsvorhaben aktivieren läßt, auf der anderen Seite sich jedoch auch die notwendige Erweiterung seiner Handlungskompetenz (und der Motivation) unmittelbar in das tatsächliche Voranschreiten unterrichtlicher Veränderungen einbinden läßt. Daher rückt vor allem die wissenschaftliche Reflexion der vielfältigen Faktoren des Unterrichtens und seiner Bedingungen in den Mittelpunkt der Aufgabenstellung; in ihr werden Curriculumentscheidung und Curriculumentwicklung neu miteinander

verbunden. Ein so konsequenter Praxisbezug hat seine Vorzüge darin, daß die didaktische Relevanz der Gesetzmäßigkeit des Unterrichtens als Prozeß für die Fragen der Curriculumentwicklung thematisiert werden kann. Ein ungelöstes Problem ist jedoch die Gewährleistung der inhaltlichen Koordination verschiedenartiger Prozesse im Sinne eines übergreifenden curricularen Bezugsrahmens. (Vgl. dazu auch HALLER/WOLF 1973).

Curriculumentwicklung in dieser Ausprägung ist von Fall zu Fall bzw. kontinuierlich darauf angewiesen, die bildungspolitische Legitimation durch eine weitreichende Beteiligung von Schulverwaltung und Eltern sicherzustellen. Damit ist auch die Gefahr verbunden, daß der Prozeß von den zufälligen Faktoren der Praxis abhängig wird und eine konzeptionell begründete Schulentwicklung beeinträchtigt bzw. verhindert wird.

(3)
Schulische Curriculumentwicklung als Entwicklung und Weiterentwicklung theoretischer Ansprüche im Zusammenhang mit unterrichtlicher Wirklichkeit

Diese Form umfaßt alle jene Ansätze, die durch die Kooperation von Wissenschaft und Praxis bzw. durch die Partizipation von Lehrern an der Curriculumentwicklung bestimmt sind.

Dabei wird die systematische Aufschlüsselung wissenschaftlicher Forschung und theoretischer Erkenntnis in den Bezugswissenschaften zwar vorausgesetzt, es wird aber der unterrichtlichen Wirklichkeit, die vor allem durch die Beteiligung von Lehrern repräsentiert werden kann, eine ent-

scheidende Funktion für die Ausgestaltung von (fachdidaktisch begründeten) praxiswirksamen Curricula zugewiesen.

Das Moment der Partizipation von Lehrern ist zunächst eine wichtige formale Voraussetzung für praxisverändernde Curriculumentwicklung; für eine Praxiswirksamkeit muß aber die inhaltliche Unbestimmtheit mancher Ansätze (vgl. z.B. das Modell Regionaler Pädagogischer Zentren, GERBAULET et.al. 1972) überwunden werden. Gerade dieses Problem ist im Prozeß des Marburger Grundschulprojekts schon früh erkannt worden. Am Beispiel der curricularen Entwicklungsarbeit im Bereich des Sprachunterrichts wird in Kapitel zwei konkret entfaltet, wie die Inhaltsdimension systematisch integriert worden ist; darüber hinaus hat ihre zentrale Bedeutung in der aus der Tätigkeit im Forschungsprojekt unmittelbar erwachsenden Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe Ausdruck gefunden.

Bei dieser dritten Form schulischer Curriculumentwicklung lassen sich wiederum zwei Ausprägungsformen unterscheiden:

Die erste Ausprägungsform hebt stärker auf die zwischen dem innovativen Anspruch und den realen Erscheinungsformen bestehenden Diskrepanzen ab. Curriculumentwicklung richtet sich auf die je spezifischen konkreten Bedingungen der einzelnen Schule und sucht, vor Ort eine innovative Unterrichtspraxis zu konstituieren. Für die konkrete Situation werden gezielte Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen entwickelt (z.B. Curriculum-Teilstücke, Materialien, Weiterqualifizierung bzw. Fortbildung der Lehrer, Aufarbeitung unterrichtlicher Prozesse).
Auf der anderen Seite geht es darum, in der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis die unter theoretischem

Anspruch initiierten praktischen Prozesse zu überprüfen und auf die Entwicklung bzw. Veränderung entsprechender Realisierungsbedingungen hinzuwirken.

Ein so verstandenes Theorie-Praxis-Verhältnis impliziert allerdings die Gefahr, daß praktisches Handeln lediglich als Realisierung des Konzipierten begriffen wird und sich nur auf die Überwindung reformhemmender Bedingungen richtet, und daß innovative Veränderungen weniger auf den theoretischen Ansatz selbst bezogen wären.

Die zweite Ausprägungsform dieses Typus von schulischer Curriculumentwicklung schließt zwar die Relevanz eines theoretischen Ansatzes für die Gestaltung je konkreter Unterrichtsrealität ein, räumt aber der Praxis des Unterrichts und den schulischen Bedingungen sowie der Kooperation von Theorie und Praxis einen systematischen Stellenwert bei der Überprüfung und Revision der theoretischen Voraussetzungen bzw. Innovationsansprüche ein, und zwar unter dem Aspekt, daß die Entwicklung eines fachdidaktischen curricularen Rahmens erst als Ziel solcher Prozesse schulischer Curriculumentwicklung betrachtet werden kann.

Für beide Ausprägungsformen gilt, daß sie darauf angewiesen sind, daß die Maßnahmen der Kooperation zwischen Theorie und Praxis auch bildungspolitisch legitimiert werden, damit sie Praxiswirksamkeit entfalten können.

Das wesentlichste Unterscheidungsmerkmal beider Formen liegt in der Reichweite der intendierten Praxiswirksamkeit. Während im ersten Fall schulische Curriculumentwicklung "unmittelbar für die Praxis" erfolgt, ist der

Akzent der anderen Ausprägungsform in einer darüber hinausgehenden "mittelbaren Praxiswirksamkeit" zu sehen, insofern eine Entwicklung bzw. Weiterentwicklung des didaktischen Rahmens für die Begründung einer innovativen Praxis angestrebt wird.

Das Marburger Grundschulprojekt ist am ehesten dem dritten Typus schulischer Curriculumentwicklung, und zwar der zweiten hier skizzierten Ausprägungsform, zuzuordnen.
In der Anfangsphase des Grundschulprojekts war allerdings die Forscher-Lehrer-Arbeit noch stärker an der ersten Ausprägungsform schulischer Curriculumentwicklung orientiert. Kennzeichnend für diese erste Phase war der Versuch, die Forscher-Lehrer-Arbeit auf eine begründete Veränderung der unterrichtlichen Handlungssituation auszurichten. Dem lag die Annahme zugrunde, daß sich die Relevanz inhaltlich ausformulierter Ziele im Hinblick auf eine kritisch produktive Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt erst dann erweist, wenn sie auf Unterrichtssituationen trifft, in denen der Schüler entsprechende Lern- und Handlungssituationen realisieren bzw. entwickeln kann. Insofern basierten die schulischen Entscheidungsprozesse vorrangig auf einem sozialisationstheoretisch begründeten Rahmen, der sich nicht auf die bedingungsadäquate Gestaltung von Verfahren zur Initiierung inhaltlicher Lernprozesse richtete, sondern vor allem die aktive Beteiligung der Schüler an der Organisation und am Aufbau individueller Lernprozesse anstrebte. So wurde quasi "von unten her" nach fachdidaktischen Ansätzen gefragt, die mit der Struktur des Unterrichts vereinbar waren und Inhalte so repräsentierten, daß sie den subjektiven außerschulischen Bedeutungshorizonten der

Schüler gerecht werden konnten.

Wie bereits angedeutet, hat die Reflexion und Aufarbeitung dieser ersten Projektphase deutlich gemacht, daß aus dem Prozeß der konkreten Planung von Unterricht unter Realitätsbedingungen heraus die Curriculumentwicklung auch die Erarbeitung und Weiterentwicklung eines (fach-) didaktischen theoretischen Begründungszusammenhangs integrieren muß. Dieser Zusammenhang ist auf einer allgemeinen Ebene weiterdiskutiert worden und hat im weiteren Projektverlauf dann zu einem konzeptuellen Ansatz geführt, der mit dem Stichwort der "Produktorientierung" bezeichnet worden ist.

Die wesentlichen Merkmale dieses in der Hauptphase des Marburger Grundschulprojekts elaborierten Ansatzes werden in der erwähnten zweiten Ausprägungsform schulischer Curriculumentwicklung faßbar.

Da das spezifische Interesse dieser Arbeit darin besteht, den Zusammenhang von schulischer Curriculumentwicklung im Bereich des Sprachunterrichts durch das Marburger Forschungsprojekt und der späteren Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe zu entfalten, soll an dieser Stelle ein vergleichender Blick auf das Anfang der siebziger Jahre in Gang gesetzte Konzept der Hessischen Rahmenrichtlinien und den Ansatz des Grundschulprojekts geworfen werden, um Verbindendes und Trennendes dieser beiden konkreten Formen schulischer Curriculumentwicklung hervorzuheben.

Die Praxiswirksamkeit der staatlichen Rahmenvorgabe in Gestalt der Rahmenrichtlinien sollte zum damaligen Zeitpunkt in Hessen (vgl. HALLER 1971, HALLER/WOLF 1973)

gewährleistet werden durch ein lehrerzentriertes Konzept schulnaher Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien in Form von kooperativer Unterrichtsplanung durch Lehrergruppen im Rahmen eines Modellversuchs zur regionalen Lehrerfortbildung.

Beide Ansätze schulischer Curriculumentwicklung gingen hinsichtlich der Frage nach den Auswirkungen von wissenschaftlicher Forschung auf die Schulpraxis von der gleichen Voraussetzung aus, nämlich, "daß eine zeitlich phasenverschobene Übertragung von theoretischen Ergebnissen in die Praxis Gefahr läuft, Praxis lediglich zur Bestätigung der Theorie zu benutzen, statt in einem wechselseitigen Überprüfungsprozess Theorie und Praxis schrittweise zu entwickeln und zu verändern". (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1972(a), 15)

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich aber, wenn man den weiteren Verlauf des Rahmenrichtlinien-Konzepts in seiner Realisierung betrachtet. Obwohl der Hessische Kultusminister noch in der Begründung des Konzepts davon ausgeht, daß die Rahmenrichtlinien mit offenen Problemstellungen die "Weiterentwicklung fachspezifischer und lernorganisatorischer Aufgaben in enger Verbindung zwischen Wissenschaft und Schule gewährleisten" müßten (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1972(a), 15), macht die Freigabe der Rahmenrichtlinien zur freiwilligen Erprobung (1973) und zur landesweiten verbindlichen Erprobung (1976) deutlich, daß mit den Rahmenrichtlinien eine Planvorgabe administrativ gesetzt wurde[1], die zwar einen "bewußt ausgelegten Hand-

1) Wobei zu bedenken ist, daß sich zwischen den einzelnen Rahmenrichtlinien für die Schulstufen und die verschiedenen Fächer wiederum deutliche Unterschiede ergeben haben.

lungsspielraum für die Lehrenden und Lernenden" einkalkulierte (eben da), aber damit den Rahmen für eine Vermittlung mit den realen Bedingungen im wesentlichen festlegte und mit der implizit unterstellten Realisierbarkeit den Lehrern ein hohes Maß an Kompetenz und Handlungsfähigkeit abverlangte und sie damit letztlich als die Träger der Reform überforderte (vgl. dazu MESSNER 1977).

Mit dieser Lehrerzentriertheit der Strategie schulischer Curriculumentwicklung trat auch der Beitrag der Wissenschaft fast völlig in den Hintergrund.

Demgegenüber hat das Marburger Grundschulprojekt (dies war u.a. wesentlich auch durch seine Begrenzung auf wenige Versuchsschulen möglich geworden) den Zusammenhang von Theorie und Praxis insofern weitergefaßt, als es nicht nur die Erkenntnisse und Ergebnisse wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen als Voraussetzung für die Curriculumentwicklung angesehen hat, sondern - indem Curriculumentwicklung als Forscher-Lehrer-Kooperation konstituiert wurde - die Entwicklung des Curriculum und seine Realisierung im Unterricht an die Realität von Unterricht, Schule und gemeinsamer Unterrichtsplanung gebunden hat; das heißt aber einerseits, daß Wissenschaft unmittelbar praxisanleitende und -unterstützende Funktion bekommt, und es heißt andererseits auch, daß Wissenschaft aus dem Prozeß schulischer Curriculumentwicklung in der Praxis heraus einen Beitrag zur Entwicklung der didaktischen Theorie und zur Begründung eines Curriculums leistet.

Derart auf didaktische Konzepte ausgerichtete Prozesse der schulischen Curriculumentwicklung bzw. gegründete Curricula haben eine doppelte Bedeutung:

- Sie schaffen (mit Blick auf die theoretische Begründung) eine didaktische bzw. fachdidaktische Legitimationsbasis und überwinden damit eine einseitige Abhängigkeit von der Struktur der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin.

- Sie schaffen (mit Blick auf die Breitenwirkung derart entwickelter Curriculumkonzepte) eine wichtige Perspektive und Orientierung für die Unterstützung bei der Erprobung curricularer Konzepte (z.B. durch Materialien und durch praxisnahe Lehrerfortbildung). Dies ist insbesondere - wie oben dargelegt - ein entscheidender Aspekt, der für den Versuch, staatliche Rahmenrichtlinien landesweit zu erproben, nutzbar gemacht werden kann.

Auf diesem Hintergrund wird deutlich, daß die Aufgabe schulischer Curriculumentwicklung zwei Teilbereiche umfaßt:

- Sie bezieht sich einmal auf den curricularen Entwicklungsprozeß und seine didaktische Begründung.

- Sie bezieht sich zum anderen auf die Aneignung curricularer Entwicklungsprozesse und -ergebnisse durch Lehrer.

Der Umstand, daß diese Unterscheidung zwischen Entwicklung und Aneignung in vielen Curriculumprozessen nicht bzw. nicht hinreichend berücksichtigt worden ist, hat häufig zu einer Verkürzung der didaktischen Begründung curricularer Prozesse geführt und demgemäß lediglich den Aspekt betont, Wirksamkeit unmittelbar für die Praxis zu entfalten. Im Rahmen des Handlungsforschungsansatzes des Marburger Grundschulprojekts hat die Reflexion von Problemen aus dem Verlauf der praxisbezogenen Arbeit auch erst zur Erkenntnis dieses Unterschieds geführt. Daraus resultierte dann eine Weiterentwicklung gegenüber der in der ersten Projektphase im Vordergrund stehenden Aufgabenstellung und es entstand in der zweiten Phase jenes sogenannte Konzept der "Produktorientierung".

Es stellte den Versuch dar, schulische Curriculumentwicklung als praxisnahe Entwicklung und als Aneignung sowohl systematisch zu unterscheiden als auch wieder aufeinander zu beziehen.

Da hier die mit den beiden Projektphasen korrespondierenden Grundpositionen relativ abstrakt und plakativ umrissen worden sind, um ihren Stellenwert im Rahmen der Diskussion um schulische Curriculumentwicklung verdeutlichen zu können, sind die konkreten Momente dieses Prozesses im folgenden auseinanderzulegen; damit wird vor allem auch der am Rande erwähnten Forderung entsprochen, die inhaltliche Unbestimmtheit der Kooperation von Wissenschaft und Praxis zu überwinden; dies geschieht hier am Beispiel des Sprachunterrichts.

1.4 Aspekte schulischer Curriculumentwicklung in der ersten Praxisphase des Marburger Grundschulprojekts am Beispiel der Unterrichtseinheit "In Sprache denken und handeln"

1.4.1 Lehrer und Schüler als bestimmende Faktoren schulischer Curriculumentwicklung

Es ist im Rahmen der allgemeinen Überlegungen bereits deutlich geworden, daß die im Zusammenhang mit der "Produktkonzeption" erfolgte Präzisierung für die Planung und Realisierung von Phasen curricularer Entwicklung auf Erkenntnissen beruht, die in Diskussionen zur Auswertung der ersten Projektphase entwickelt wurden. Damit ist die bis dahin vollzogene Praxisarbeit integriert worden bzw. ist sie erst als wichtige Basis für die Lösung schulischer Probleme interpretierbar gemacht worden. Dies soll am Beispiel der Planung der ersten Intensivphase im Sprachunterricht aufgezeigt werden. Zugleich soll durch diese ausführlichere beschreibende Analyse der Erfahrungshintergrund verdeutlicht werden, der der Entwicklung des Konzepts der "Produktorientierung" zugrunde gelegen hat.

Die Unterrichtsplanung, von der hier also zunächst die Rede sein soll, wurde im Schuljahr 1972/73 in vier ersten Klassen des Marburger Grundschulprojekts entwickelt und in weiteren vier Klassen des Projekts adaptiert. Vorausgegangen war eine etwa drei Monate zurückliegende Schulanfangsphase[1].

1) Als Schulanfangsphase (vgl. HUSCHKE/SCHEFFER/WÄCHTER 1975) galt im Marburger Forschungsprojekt eine etwa 6 - 10 Wochen dauernde Unterrichtssequenz, die vorwiegend durch den variablen Einsatz eines breitgefächerten Angebots unstrukturierter und didaktisch strukturierter Spiel- und Lernmaterialien gestaltet wurde. Insofern wurden die traditionellen Unterrichtsbedingungen weitgehend durchbrochen, so daß Schulanfänger die Schule als einen Ort erfahren konnten, an dem die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen [illegible] vielfältigen Beziehungen untereinander anregt

Es ging also um eine zeitlich begrenzte Planungsphase in einem breit angelegten Innovationsprozeß. Die curricularen Rahmendaten, die dem diskursiven Entscheidungsprozeß in der Forscher-Lehrer-Gruppe zugrunde lagen, stellten sich als komplexes Gefüge theoretischer Vorüberlegungen dar.

Für den Sprachunterricht war eine theoretische Grundkonzeption erarbeitet worden. Sie ging von den durch die linguistischen Forschungen (vor allem aus dem anglo-amerikanischen Bereich) aktualisierten Fragen nach der sprachlichen Kompetenz und dem Verhältnis von Sprache und sozialen Beziehungen aus. Sie bezog die unter der Defizit- und Differenzhypothese entwickelten empirischen Untersuchungen in die Reflexion ein. Dabei führte die Suche nach einer inhaltlichen Bestimmung des Anspruchs kompensatorischer Spracherziehung als ein Element zur Realisierung der Ziele "Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit" dazu, die grundsätzliche Frage nach dem Wesen der Sprache und ihrer Bedeutung für den Menschen als erkenntnistheoretisches Problem zu stellen.

In diesem Zusammenhang wurde von Anfang an ein umfassender Begriff von Sprachfähigkeit erarbeitet, der mit Sprachhandlungs- bzw. Sprechakttheorien didaktisch nicht adäquat aufgegriffen werden kann.
Es ging um einen Begriff von Sprache, der die gedankliche Auseinandersetzung mit der Realität und die kommunikative Kompetenz in sozialen Situationen umfaßt. Daraus ergab sich ein kompliziertes dreidimensionales Schema (Kognition, Kommunikation, Sprachbeherrschung), in dem die konkreten Lernziele bestimmt werden sollten (im einzelnen vgl. dazu den Antrag auf Bewilligung, FORSCHUNGSPROJEKT GRUNDSCHULE 1972)

Der mit der unterrichtlichen Planung verknüpfte Anspruch, die theoretische Fundierung einer Konzeption für den Sprachunterricht durch eine systematische Ziel-Inhalt-Methoden-Diskussion didaktisch weiterzuentwickeln, trat jedoch weitgehend hinter den Aktivitäten der Lehrer zurück, differenzierende offene Lernsituationen zu gestalten und auf diese Weise einen innovativen, auf Förderung angelegten Unterricht zu realisieren. Die damit verbundenen täglichen Probleme absorbierten ein hohes Maß an theoretisch-planerischer Reflexion und Kreativität, so daß die Arbeit an dem sprachdidaktischen Begründungszusammenhang unterblieb.

So hat die Aufarbeitung von offenen Lernsituationen (z.B. im Zusammenhang mit dem Lesen- und Schreibenlernen) zu den Leitvorstellungen geführt,

- daß der Schwierigkeitsgrad des Lernangebots vom sachstrukturellen Entwicklungsstand und Anspruchsniveau des einzelnen Schülers bestimmt und Leistungsstandards nicht mehr einheitlich an eine Gruppe gerichtet werden sollten,
- daß die Entscheidungen über die Unterrichtsverläufe von den Schülern selbst getroffen werden sollten und
- daß die Rolle des Lehrers die eines Beraters, Organisators und Initiators von Lernprozessen werden sollte.

Da derartige Veränderungen der Handlungssituation von Lehrern und Schülern unmittelbar den didaktischen Planungsprozeß bestimmten, kam es gar nicht erst zur expliziten Formulierung der eigentlichen didaktischen Aufgabenstellung. Die Forscher-Lehrer-Gruppe ging vielmehr implizit davon aus, daß der begonnenen Arbeit an der Veränderung von Lernsituationen, von festgelegten Erwartungshaltungen der Schüler und ihnen entsprechender Formen des Lernens

Priorität zukommen müsse. Es bildete sich in der Diskussion deshalb relativ schnell Einigkeit über folgende Perspektive zur konkreten Unterrichtsplanung heraus:

Die angestrebte Interdependenz der sprachdidaktischen Zielkomplexe sollte sich in Sprachlernsituationen konkretisieren, deren Inhalte als strukturelle Äquivalente für die unterrichtlich relevanten Prozeßziele gelten sollten. Insofern erschien es der Gruppe sinnvoll zu sein, wenn die Auswahl des Unterrichtsinhalts erkenntnispsychologischen Gesetzmäßigkeiten folgte, das heißt, sich dem strukturellen Aufbau kindlicher Erkenntnisprozesse anpaßte. Eine wichtige Aufgabe des Sprachunterrichts in der Grundschule wäre es demnach, den altersspezifisch relevanten Prozeß der Begriffsbildung zu unterstützen. Um den Kindern jedoch nicht ihnen fremde formale begriffliche Strukturen aufzuoktroyieren, sondern die altersgemäßen Sprach- und Kommunikationsformen aufzugreifen, sollten die Inhalts- und Kommunikationsstrukturen und die Lernorganisation weitgehend Merkmale des natürlichen Lernprozesses der Kinder aufgreifen.

Auf der Basis dieser Vorentscheidungen entstand eine Unterrichtseinheit, deren wichtige Planungsmerkmale im folgenden skizziert werden.

1.4.2 Skizze zur didaktischen Planung der Unterrichtseinheit "In Sprache denken und handeln lernen" (am Beispiel der Herstellung von Obst-/Kartoffelsalat)

Zielkonzeption

Sechs- bis siebenjährige Kinder verfügen nur über Vorformen begrifflichen Denkens.[1] Begriffliches Denken entwickelt sich in der "konkret-operationalen Phase" aufgrund des unmittelbaren Umgangs mit Objekten in einem Prozeß fortlaufender Erfahrungsverarbeitung. Gerade diese "Klassenbildung" bleibt jedoch an die konkret empirischen Erscheinungen selbst bzw. an die Notwendigkeit bestimmter Tätigkeiten des Kindes gebunden. Der Prozeß der Begriffsbildung soll deshalb in dem Verlauf konkreter Tätigkeiten, die das Erkennen und Vergleichen von Objekten erfordern, eingebunden werden. Dabei kommt es darauf an, daß die wesentlichen Begriffsmerkmale auch als Orientierungspunkte in der Tätigkeit fungieren. Es muß sich also um solche Merkmale handeln, die selbst Teil des Prozesses der Aufgabenlösung sein können. Im Rahmen einer den Schülern vertrauten, einfachen, überschaubaren Tätigkeit - z. B. Obstsalat oder Kartoffelsalat herstellen - können Begriffe erarbeitet werden, die für die Beschreibung der Handlung - nämlich das Rezept - konstitutiv sind.

Aufbau des Lernprozesses

Die Aneignung von Begriffen im Rahmen der geplanten Tätigkeit erfordert die Erarbeitung unterschiedlicher Kategorien (z. B. Gegenstands- und Tätigkeitsbezug). Es werden geplant:
Erstens: Phasen, in denen es um einfache Klassifikationen geht. (Sortierungen aufgrund einfacher Kriterien).
Zweitens: Die sprachliche und gedankliche Erarbeitung der Tätigkeitsmerkmale erfolgt in mehreren Stufen und differenzierender Aufgabenstellung:

- Gemeinsam Salat herstellen
- Mit Zeichensymbolen für Zutaten und Geräte den Prozeß der eigenen Handlung darstellen, mit anderen darüber sprechen
- Wörter für die einzelnen Zitate und Geräte kennen und lesen, Bildern zuordnen
- Auf Fotos Handlungssituationen wiedererkennen
- Dazu die Abbildung der tatsächlichen Handlung einzeichnen; Teilhandlungen benennen

---

1) Vgl. zu diesem Zusammenhang insbesondere die Arbeiten von PIAGET, WYGOTSKI, ferner TJOPLENKAJA (1973), SOKOLOW (1969), KOSTJUK (1969)

- Den Handlungsablauf pantomimisch darstellen
- Den Handlungsablauf verbal darstellen
- Ein Rezept erarbeiten.

Kommunikation/ Lernorganisation

Die einzelnen Unterrichtsphasen beginnen mit offenen Lernsituationen, in denen Schüler an inhaltlichen Entscheidungen beteiligt werden sollen.
Konkret: Was Schüler mit dem vorgelegten Material anfangen, um möglichst viele Merkmale in ihnen zu entdecken, wie sie den Experimentier- und Arbeitsprozeß organisieren, bleibt ihnen überlassen.
In den folgenden Unterrichtsphasen wird dann die inhaltliche Beziehung, die Schüler zu den Problemen gefunden haben, aufgegriffen und stärker auf den Prozeß systematischer Klassifizierung bezogen.
Auch für die Herstellung des Salats wird kein genauer Plan erarbeitet. Die offenen Experimentier- und Arbeitssituationen sollen den Schülern Gelegenheit geben, ohne Steuerung durch den Lehrer miteinander zu kommunizieren, um - an den natürlichen Sprachgebrauch der Kinder anknüpfend - möglichst alle Schüler aktiv in den Kommunikations- und Sprachlernprozeß einzubeziehen.

1.4.3 Interpretation im Hinblick auf Erkenntnisse für ein weiterführendes Konzept schulischer Curriculumentwicklung

Aus der Skizze der Unterrichtsplanung wird bereits ersichtlich, daß die eigentliche Problematik nicht darin zu sehen ist, daß die Arbeit aus den Forscher-Lehrer-Prozessen keine Ergebnisse erbrächte, die als verwendbare Unterrichtsmaterialien für die Praxis geeignet wären. Die hier diskutierte Unterrichtseinheit ist ja auch entsprechend kodifiziert und mehrfach adaptiert worden. Das entscheidende Problem muß vielmehr in der inhaltlichen Struktur der Aufgabenstellung der Forscher-Lehrer-Kooperation und der Art und Weise, wie sich Theorie und Praxis in ihr verbunden haben, gesehen werden.

Auch während der didaktischen Planung des Sprachunterrichts stand das Interesse an der begonnen praktischen Veränderung struktureller Bedingungen von Lernen und von Lernsituationen bei den Lehrern im Vordergrund ihrer Arbeit. Hier wurden - vor allem für sie - innovative Ziele einsichtig, weil sie eine unmittelbare Auswirkung auf die Gestaltung ihres eigenen Tätigkeitsfeldes hatten. Diese Innovationserfahrung und -bereitschaft implizierte auch selbstverständlich, daß sich die Forscher-Lehrer-Gruppe kontinuierlich mit den daraus neu entstehenden praktischen Problemen auseinandersetzte.
Insofern bestätigte sich hier, - wie es bei EDELSTEIN (1973, 224) heißt, - "daß typischerweise die Anwendung von Wissenschaft in der Praxis der Erziehung diese nicht einfach verändert, reformiert, erfolgreicher macht wie etwa die technische Anwendung einer naturwissenschaftlichen Erkenntnis zur Lösung eines bereits bestehenden Problems. Vielmehr erzeugt sie eine neue, bislang unbekannte Praxis, die ihrerseits ein Feld neuer Probleme und Lösungsmöglichkeiten hervorbringt. Mit anderen Worten: Die Anwendung von Wissenschaft in der Praxis der Erziehung dient nicht nur, wie meist vermutet, der Lösung bestehender Probleme, sondern begründet häufig unvermutet Normen, die Praxis anleiten sollen."

Dieser Aspekt ist insofern zu differenzieren, als der reale Unterricht in dieser Intensivphase sich unter den ihn verändernden Intentionen in doppelter Hinsicht normativ auf die Planungssituation ausgewirkt hat:
Zum einen erforderte die Bewältigung alltäglicher Probleme Zeit, Kraft und Arbeitsengagement, so daß sich die Perspektive auf die Reflexion über das Fortschreiten des konkreten Veränderungsprozesses einengte.
Zum anderen entstanden durch die Verarbeitung neuer Er-

fahrungen mit Situationen unterrichtlichen Handelns vor allem bei den Lehrern Deutungen über den Sinn von Innovationen für die Praxis, die die Diskussion in der Forscher-Lehrer-Arbeit und die daran geknüpften Entscheidungsprozesse prägten.

Dies bedingte von Anfang an eine pragmatische Verkürzung der Ziel-Inhalts-Entscheidungen. An dem vorliegenden Beispiel exemplifiziert, heißt das:

Aus der Perspektive sprachtheoretischer Überlegungen ist es zwar richtig, daß für eine Konkretisierung der im Kontext demokratischer Zielsetzungen entwickelten Leitvorstellungen von "Sprach- und Kommunikationsfähigkeit" das Verhältnis von Sprache und Realität immer auf drei Ebenen bestimmt werden müsse, nämlich der Erkenntnis der Realität, der Sprachverwendung in aktuellen Situationen und der Sprache selbst als einem historisch-gesellschaftlich entstandenen System. Dies kann jedoch noch nicht als didaktische Konzeption verstanden werden. Bei der notwendigen didaktischen Weiterentwicklung kommt es vor allem darauf an, den Zusammenhang dieser drei Ebenen unter inhaltlichen Zielkategorien herauszuarbeiten.

Durch die kooperative Unterrichtsplanung in der Forscher-Lehrer-Gruppe und die Unterrichtsrealisierung hätte deutlich werden müssen, auf welche Weise diese drei Ebenen im Lernprozeß der Schüler inhaltlich miteinander in Beziehung treten. Insofern wäre es notwendig gewesen, die Forscher-Lehrer-Arbeit auf einen Diskussions-, Planungs- und Realisierungsprozeß hin anzulegen, der zu Erkenntnissen über eine adäquate Bearbeitung der Inhaltsfrage im Sprachunterricht führt. Der konkrete Lernprozeß der Lehrer und ihr Interesse an der Veränderung der aktuellen

unterrichtlichen Handlungssituation wäre dann integrierender Bestandteil eines sprachdidaktischen Entwicklungsprozesses gewesen und hätte nicht das beschriebene dominierende Eigengewicht bekommen.

Unter diesen Voraussetzungen hätte es möglich sein müssen, in einer systematischen Ziel-Inhalts-Analyse den Gegenstand des Unterrichts präziser zu beschreiben:
Im Grunde kann es doch - wenn man versucht, sich mit einer nachträglichen Analyse dem Problem noch einmal zu nähern, - im Sprachunterricht nicht rein funktional um die Aneignung von Begriffen im Zusammenhang mit einer konkreten Tätigkeit gehen. Es müßte wenigstens herausgearbeitet werden, daß es sich bei dem Gegenstand des Unterrichts um die Planung und Zubereitung eines Essens handelt, das heißt um ein zweckgebundenes Produkt, von dem her die Tätigkeit geplant wird. (Vgl. dazu ULMANN 1978). Die Aneignung bestimmter Begriffe erhält dann ihren Sinn durch die Bedeutung, die diese Begriffe für einen Plan und für seine Verwirklichung haben.

Auf der Ebene der unterrichtlichen Realisierung spiegelte sich die unbearbeitete Inhaltsproblematik zum Beispiel unter anderem darin wider, daß es ganz besonders schwierig war, mit den Schülern den Begriff"Zutaten" zu erarbeiten (Obst oder Kartoffeln galten nicht als Zutaten). Mit diesem Begriff wird eindeutig eine Planungskategorie bezeichnet, die im Vollzug der konkreten Tätigkeit zunächst als "Bereitstellung des Materials" - im konkreten Fall also etwa beim Einkaufen - erfahrbar wird.

Auf der Ebene der Forscher-Lehrer-Arbeit erwies es sich als nachteilig, daß der unbedingt wichtige Aspekt der Begriffsbildung nicht im Rahmen sprachdidaktischer Fragestellungen sondern ausschließlich unter erkenntnispsychologischen und

lerntheoretischen Gesichtspunkten aufgearbeitet worden war. Insofern konnte er auch nicht im Kontext einer sprachdidaktischen Konzeption beschrieben und für weitere Planung verfügbar gemacht werden.

Das eigentliche Problem liegt also in der Diskrepanz zwischen der aktuellen praktischen Veränderung in der unterrichtlichen Handlungssituation und der Notwendigkeit bzw. jeweiligen Möglichkeit, die Bedeutung dieser Veränderung in einem konzeptionellen Zusammenhang zu erkennen.

Diese hier am Beispiel einer Unterrichtseinheit aus dem Bereich des Sprachunterrichts herausgearbeitete offene Problemstellung ist im Rahmen des Marburger Grundschulprojekts auf zwei Ebenen weiter bearbeitet worden:

- Auf einer allgemeinen Ebene der Diskussion im Forschungsteam um eine konzeptionelle Orietierung der Forscher-Lehrer-Arbeit, die im folgenden Abschnitt 1.5 skizziert wird.

- Auf der Ebene der weitergeführten Forscher-Lehrer-Arbeit zum Sprachunterricht, deren zentrale Aspekte dann im zweiten Kapitel dieser Arbeit detaillierter entfaltet werden.

1.5 Ansätze zu einem didaktischen Konzept schulischer Curriculumentwicklung unter dem Aspekt von "Produktorientierung"

In diesem Abschnitt sollen der Ansatzpunkt des "Produktgedankens", seine Entstehung im Arbeits- und Diskussionsprozeß des Forschungsprojekts und seine wesentlichen Merkmale aufgezeigt werden.

1.5.1 Zum begrifflichen Ansatz des "Produktgedankens"

Ein "Produkt" muß - wie schon erwähnt - unter grundsätzlicheren und umfassenderen Gesichtspunkten verstanden werden als eine Unterrichtseinheit. Gegenüber dem allgemeinen Verständnis von Unterrichtseinheit wird ein "Produkt" durch den Gesamtzusammenhang der systematischen Fundierung der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation von Unterrichtsprozessen und der Vermittlung mit den Bedingungsfaktoren des realen Unterrichts in seiner situativen Ausprägung bestimmt; insofern hat er den Charakter eines "gedanklichen Konstrukts". Demgemäß wäre es auch nicht hinreichend, den hier entwickelten bzw. zu entwickelnden "Produktbegriff" unter dem Aspekt einer praxiswirksamen Curriculum<u>strategie</u> bestimmen zu wollen. Curriculumstrategische Überlegungen würden sich insbesondere auf die Realisierung von Innovationen in der schulischen Praxis beziehen; die mit der "Produktorientierung" verknüpften Intentionen zielen aber primär auf eine <u>didaktische Begründung</u> für eine innovative Veränderung von schulischer Praxis.

Für den "Produktgedanken" genügt es beispielsweise noch nicht, die Praxiswirksamkeit von Curriculumentwicklung dadurch zu gewährleisten, daß das Curriculum ein prinzipiell

"offenes Curriculum" ist; und zwar "offen" im Hinblick auf die Handlungsspielräume des Lehrers in der Situation des realen Unterrichtsprozesses. (Vgl. BRÜGELMANN 1972)

Für das, was den "Produktgedanken" ausmacht, ist vielmehr von Bedeutung, daß curriculare Entscheidungen zu begründen und daß diese Entscheidungen wiederum an Erkenntnisprozesse aus der Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft zu binden sind. Ergebnisse solcher auf didaktische Entscheidungen und Begründungen gerichteter Prozesse sind "Produkte", in die die Ziel-Inhalts-Dimension der Innovation eingegangen ist.

Man könnte auch kurz sagen,
- daß in "Produkten" Planungs- und Realisierungsprozesse vergegenständlicht sind und
- daß sie als Ausdrucksweisen für längerfristige Innovationsziele gelten können.

Da - wie erwähnt - der Prozeß, der zur Entstehung von solchen "Produkten" führt, ein wesentliches Moment darstellt, soll der Entstehungszusammenhang, aus dem heraus die "Produktorientierung" im Rahmen des Marburger Grundschulprojekts entwickelt worden ist, kurz umrissen werden; die Exemplifizierung für den Bereich des Sprachunterrichts erfolgt dann im 2. Kapitel (S.66ff).

1.5.2 Zum Entstehungszusammenhang der "Produktorientierung" im Forschungsprojekt

Die hier geraffte Deutung des Prozesses, der zu der "Produktorientierung" im Marburger Grundschulprojekt geführt hat, beruht auf einer Analyse der Protokolle von Intensiv-

phasen und Sitzungen des Forscherteams und der in diesen Diskussionsprozeß eingegebenen Papiere (vgl. dazu auch ausführlicher KORN 1980), und sie resultiert aus der Auswertung, die in curriculumtheoretischer Sicht die praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnisse auf die Ausarbeitung des "Produktgedankens" bezogen hat.

Für das Forscherteam und die im Projekt mitarbeitenden Lehrer stellte sich die Entwicklung der beiden wesentlichen Teilprozesse "Forscher-Lehrer-Arbeit" und "Unterricht" - und zwar gerade unter dem Gesichtspunkt ihrer wechselseitigen Bedingtheit - am Ende des ersten Jahres praktischer Innovation, und zwar insbesondere im Hinblick auf die längerfristige Unterrichtsplanung, äußerst problematisch dar. Dabei gab es durchaus unterschiedliche Problemwahrnehmungen, die quer durch die Gruppe der Forscher und der Lehrer verlief (vgl. dazu KORN 1980). Bei der Vorbereitung für eine Tagung mit den Projektlehrern im August 1973 wurden erste Planungsüberlegungen für konkrete innovative Unterrichtsvorhaben für das 2. Schuljahr diskutiert. In diesem Zusammenhang wurde ein scheinbar vorrangig organisatorisches Problem artikuliert, das jedoch die Notwendigkeit implizierte, Gegenstand und Ziel der Forschungstätigkeit noch einmal genau zu durchdenken, sie gegebenenfalls zu modifizieren oder zu präzisieren: Alle Mitglieder des Projekts waren nämlich durch die Forscher-Lehrer-Planungen an den Versuchsschulen so absorbiert, daß während des laufenden Schuljahres für Dokumentationen (abgesehen von regelmäßigen Tonbandaufnahmen) und für vorläufige Auswertungen der Unterrichtsplanung und ihrer Realisierung und für die notwendige Reflexion der Veränderungsprozesse systematischer oder ad hoc auftretender Probleme und ihrer Bewältigung kaum Zeit zur Verfügung stand. Da sich darüberhinaus der gemein-

same Kommunikationsprozeß vorrangig auf die Struktur von Lernangeboten und Aspekten der Unterrichtsorganisation und Lehrer-Schüler-Interaktion und auf ihnen entsprechende Entwicklungen im Lernverhalten und im Lernfortschritt der Schüler bezogen hatte, war es zunehmend schwieriger geworden, die Forscher-Lehrer-Kooperation systematisch auf Fragen der didaktischen Begründung von Zielen und Inhalten zu beziehen.

Unter diesen Voraussetzungen hatte sich bei den Lehrern eine hohe Erwartung an die praktische Unterstützung in Handlungssituationen durch die Mitglieder des Forschungsteams herausgebildet. Dabei äußerten sie auf der einen Seite, daß sie ohne intensive Forscher-Lehrer-Diskussion nicht in der Lage seien, Vorbereitung und Analyse des Unterrichts im Sinne des Innovationsprozesses zu gewährleisten. Auf der anderen Seite hielten sie es in der Mehrzahl der Fälle jedoch auch nicht für sinnvoll, das innovative Konzept auf bestimmte in aktuellen Lern- und Handlungssituationen verankerte Teilbereiche zu begrenzen.

Von den meisten Mitgliedern des Forschungsteams wurde angesichts dieser Situation zunächst eine Veränderung des Forschungsdesigns für notwendig gehalten: Danach sollten die geplanten Forschungsaktivitäten quantitativ eingeschränkt werden. (Man wollte auf eine Adaptation der curricularen Planungen in den zwei Jahre später eingeschulten ersten Klassen verzichten). Dieser Vorschlag erfaßte jedoch nur die Perspektive der zeitlichen Belastung und wurde damit der eigentlichen Problemstruktur noch nicht gerecht, weil er auf der Unterstellung basierte, daß das bis dahin verwirklichte Planungsvorgehen sich durch die praktischen Erkenntnisse bestätigen ließe.

Eine genauere Analyse dessen, was das eigentliche Problem ausmachte und auf welche Weise es bearbeitet werden könnte, wurde erst durch eine Argumentation eingeleitet, die zwei Innovationsstrategien einander gegenüberstellte.

In einem Paper für die Teamsitzung am 9.7.1973 heißt es:

> "Strategie A (prozeßorientiert)
>
> Das Projekt versucht mit allen Kräften, in den jetzigen Versuchsklassen, und nur in diesen, die Innovationsziele zu verwirklichen und diesen exemplarischen Prozeß zu studieren. Diese Innovation ist sehr personalintensiv, und ihre Ergebnisse bleiben an die besonderen, durch langfristige kumulative Effekte produzierten und sich ständig verändernden Bedingungen in den Versuchsklassen gebunden. Hauptziel ist die Optimierung von Forscher-Lehrer-Interaktion mit Blickrichtung "Unterricht", nicht dagegen die Übertragung/Verbreitung der Innovation an anderen Schulen und Institutionen. Solche Übertragungen können sich nur sehr indirekt einstellen und werden nicht durch besonders dafür geeignete Produkte angestrebt (gigantische "Einzelfallstudie").
>
> Strategie B (produktorientiert)
>
> Durch die Arbeit in den Versuchsklassen sollen Produkte entstehen, die auf Grundschule allgemein und eventuell andere Institutionen übertragbar sind und dort Innovationsprozesse auslösen können. Die Innovationswirkung dieser Produkte soll nicht mehr an unmittelbare Forscher-Lehrer-Interaktion, wie in den Versuchsschulen, gebunden sein und auch sonst von schulexternem Personal möglichst unabhängig sein. Wichtiger Bestandteil dieser Strategie ist neben der primären Erzeugung von Produkten, deren mehrfache Evaluation und darauf aufbauende schrittweise Optimierung unter Berücksichtigung verschiedenartiger Adaptations- und Realisierungsbedingungen. Die Prozesse an den Versuchsschulen spielen eine untergeordnete Rolle, wichtig ist die Innovationswirkung, welche die Produkte in einem neuen Zusammenhang auslösen können."

Es standen also zwei als alternativ gedachte Strategien einander gegenüber; und zwar sollte Innovation der Unterrichtspraxis

- einmal erreicht werden durch gemeinsame curriculare Entwicklungsprozesse,
- zum anderen durch die Verbreitung von Produkten der schulischen Curriculumentwicklung.

Diese Gegenüberstellung erbrachte aber nicht schon eine Strategie zur Lösung des erkannten Problemzusammenhangs, sondern stellte sich vielmehr als ein Schritt zur Präzisierung des Problems dar. Denn es wäre irreführend anzunehmen, daß die Entwicklung und Verbreitung von Curricula ausschließlich als Strategie begriffen werden kann. Sicher trifft es zu, daß die Entwicklung von Curricula und die Aneignung jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen erfordern, in diesem Zusammenhang ging es aber darum, die individuelle Aneignung von curricularen "Produkten" bzw. ihre Verbreitung als untrennbar mit dem Prozeß ihrer Entwicklung aufzufassen. (In diesem Stadium der Diskussion im Forschungsprojekt blieb die Frage nach den Inhalten eines beide Aspekte verbindenden Konzepts noch ausgeklammert).

Dieser Zusammenhang verdichtete sich in der weiteren Diskussion zu drei sehr allgemein gehaltenen Hypothesen.

Es wurde angenommen,

- daß es zunächst einer breiteren Erfahrung mit Innovationsprozessen bedürfe, bevor diese die qualitativen Merkmale, die ein "Produkt" erfordert, erreichen könnten
- daß isolierte "Produkte", die nicht in einem Gesamtkonzept von Grundschule verankert und interpretierbar sind, keine innovative Breitenwirkung erzielen könnten und
- daß Erfahrungen, die im Zusammenhang mit einer breit angelegten Neugestaltung des Unterrichts als Prozeß entstanden sind, als "Produkte" kodifiziert und an andere Lehrer weitergegeben werden könnten und dort wiederum innovative Prozesse bewirken würden.

Diese drei Hypothesen wurden in einem internen Arbeitspapier der Verfasserin ("Zum Problem der Entwicklung von Produkten, die verschiedene Stadien von Innovationsprozessen markieren")[1] wieder aufgegriffen und weitergeführt. Dabei wurden auf einer noch sehr allgemeinen Ebene Gesichtspunkte herausgearbeitet, denen das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses entsprechen mußte, wenn es als ein praxiswirksames "Produkt" interpretierbar sein sollte; und es wurden Stufen der Adaptation eines solchen Produktes aufgezeigt, d. h. es wurde ein Prozeß der Annäherung innovativer Planungen an eine Praxis konzipiert, die nicht durch ein Forschungsprojekt unterstützt werden konnte.

Die bis zu diesem Punkt vorangetriebene allgemeine Diskussion im Forschungsprojekt ist in der weiteren Arbeit in fachspezifisch und auch fächerübergreifend zusammengesetzten Forscher-Lehrer-Gruppen in unterschiedlicher Weise weiterentwickelt und konkretisiert worden.

1.5.3 Wesentliche Merkmale einer "produktorientierten" Konzeption schulischer Curriculumentwicklung

Da die inhaltliche Ausfüllung des mit "Produktorientierung" angedeuteten konzeptuellen Rahmens im weiteren Verlauf des Marburger Grundschulprojekts in differenzierter Weise und an unterschiedlichen Gegenständen weiter verfolgt wurde, können die im folgenden zusammengefaßten Merkmale nur die Funktion haben, einen Überblick über das Spektrum der mit dem "Produktgedanken" verbundenen schulischen Curriculumentwicklung, wie sie im Marburger Grundschulprojekt konkret geworden ist, zu geben.

1) SCHEFFER (1973)

Ein wesentlicher Punkt war, Prozesse schulischer Curriculumentwicklung und Prozesse der Aneignung von Curricula einerseits systematisch zu unterscheiden, andererseits zugleich wieder aufeinander zu beziehen. An der Koppelungsstelle zwischen beiden standen "Produkte" als Ergebnisse von curricularen Entwicklungsprozessen. Sie sollten nicht den Charakter haben, den mit der Aneignung (Adaptation) gemeinten Prozeß bereits in der Weise zu antizipieren, daß Adaptation nur ein Nachvollzug eines vorfabrizierten Verlaufs von Unterrichtsplanung und -realisierung sein würde. Sondern es sollte in den "Produkten" darum gehen, die fachdidaktischen Prinzipien und Kategorien aus dem Zusammenhang konkreter Planung und Realisierung von Unterricht als Begründung für eigenes didaktisches Planen und Handeln vermittelbar zu machen.

Der Zugang zu den als relevant erachteten fachdidaktischen Fragestellungen sollte dadurch gewonnen werden, daß im jeweiligen Lernbereich die maßgeblichen Ergebnisse der entsprechenden Bezugstheorien im Rahmen konkreter Unterrichtsplanung und -realisierung von Forschern und Lehrern aufgearbeitet werden sollten; und zwar unter der Perspektive des Strukturzusammenhangs von Zielen, Inhalten und Methoden.

Insofern sollten "Produkte" curricularer Entwicklungsarbeit also mehr sein als eine Unterrichtseinheit. Sie sollten sowohl den Planungs- und Realisierungsprozeß von Unterricht umfassen als auch - und darauf lag der entscheidende Akzent - ein konkreter Beitrag zur Bearbeitung fachdidaktischer Probleme sein. Ergebnisse produktorientierter Curriculumentwicklung enthalten also Elemente einer im unterrichtspraktischen Zusammenhang erarbeiteten Theorie für die Praxis.

Das Ergebnis der curricularen Entwicklung ist dabei immer auch als Unterrichtseinheit im Sinne eines konkrete Unterrichtsprozesse anleitenden Handlungsentwurfs aufgefaßt worden; das heißt, die Arbeit an systematischen Fragestellungen der Fachdidaktik soll sich - um die Gefahr praxisferner Abstraktheit zu vermeiden - unter den Erfordernissen inhaltlich bestimmter situativ konkreter Lehr- und Lernprozesse vollziehen. Dies könnte am ehesten auch gewährleisten, daß "Produkte" wichtige Hinweise für die Aneignung konzeptioneller fachdidaktischer Zusammenhänge enthalten, die für die Planung und Gestaltung von Adaptationsprozessen als Leitlinie relevant sind.

Die Ergebnisse der Arbeit in schulischen Curriculumentwicklungsprozessen sollten deswegen in zwei Richtungen ausgewertet werden:

- Sie sollten derart in "Produkten" (die den Charakter von in spezifischer Weise ausgeprägten Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtskonzepten aufweisen) kodifiziert werden, daß sie Adaptationsprozesse für eine von einzelnen Lehrern zu gestaltende bzw. zu verändernde Unterrichtspraxis initiieren.
- Sie sollten im Hinblick auf einen fachdidaktischen curricularen Bezugsrahmen weiterentwickelt werden und auf diese Weise einen Beitrag zu einer praktisch gehaltvollen didaktischen Theorie leisten.

Dem letztgenannten Aspekt soll bei der für den Bereich des Sprachunterrichts folgenden Konkretisierung ein besonderes Augenmerk gelten.

2. Exemplifizierung des "produktorientierten Konzepts" im Hinblick auf die Entwicklung eines didaktischen Bezugsrahmens

Es ist bereits im vorangegangenen Kapitel (Abschnitt 1.5) deutlich geworden, daß mit dem Vorgehen einer "produktorientierten" schulischen Curriculumentwicklung nicht unterrichtspraktische Ergebnisse angestrebt wurden, die als relativ geschlossene Unterrichtseinheiten den Lehrer der eigenen Entscheidung und Initiative entheben sollten. Wenn es nun im folgenden 2. Kapitel darum geht, den Aspekt der "Produktorientierung" im Kontext konkreter Beispiele weiter zu entfalten, sollen aus curriculumtheoretischer Sicht drei Dimensionen Berücksichtigung finden:

- der Prozeß der Entscheidung über die inhaltlichen Erkenntnisziele in der Forscher-Lehrer-Gruppe
- die Bedeutung des Entscheidungsprozesses für die Bewältigung aktueller Praxisprobleme
- die Entwicklung wichtiger Momente eines grundschulspezifischen sprachdidaktischen Entscheidungsrahmens (diese Dimension war letzlich Voraussetzung für die Entwicklung der hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe)

Es ist jedoch nicht möglich, diese drei Dimensionen systematisch zu beschreiben; vielmehr kommt es darauf an, ihre Ausprägung im Implikationszusammenhang real abgelaufener Prozesse herauszuarbeiten. Dabei sind, um die für den Bereich des Sprachunterrichts wesentliche Entwicklung aufzuzeigen, zwei Intensivphasen ausgewählt worden, die sich in typischen Merkmalen voneinander unterscheiden:

In der ersten Intensivphase - unter dem Stichwort

"Schulhof - Spielhof" - wird der curriculare Entscheidungsprozeß stark von der Reflexion schulischer und unterrichtspraktischer Notwendigkeiten bestimmt. Die Bearbeitung sprachdidaktischer Planungskategorien steht in ausschließlichem Zusammenhang mit dem inhaltlichen Ziel des Unterrichts, bzw. wird das fachdidaktische Ergebnis erst in einer nachträglichen Analyse des fächerübergreifenden Planungsansatzes herauskristallisiert.

Der Ausgangspunkt der zweiten Intensivphase, deren Gegenstand die Unterrichtseinheit "Kinder schreiben über ihre Schule" war, ist eine explizit fachdidaktische Fragestellung; dabei geht es darum, durch den gemeinsamen Diskussionsprozeß zwischen Forschern und Lehrern die in diesem Zusammenhang relevanten unterrichtsbezogenen Problemstellungen zu finden und für die Konkretisierung des fachdidaktischen Aspekts und seine unterrichtliche Realisierung fruchtbar zu machen.

Bevor jedoch mit der analysierenden Beschreibung beider Planungsprozesse begonnen werden kann, müssen noch zwei Voraussetzungen geklärt werden:

Erstens ist die Frage zu beantworten, warum es notwendig erschien, im Marburger Grundschulprojekt einen eigenen sprachdidaktischen Ansatz zu entwickeln.

Zweitens soll, soweit es zum Verständnis an dieser Stelle notwendig ist, die für die didaktische und unterrichtspraktische Arbeit relevante sprachtheoretische Ausgangsposition skizziert werden.

2.1 Allgemeine Probleme der Sprachdidaktik

Die verschiedenen Ansätze zur Sprachdidaktik belegen, daß es keine leichte Aufgabe ist, das Verhältnis von Sprachunterricht und Entwicklung der Sprachfähigkeit des Kindes neu zu bestimmen. Es hat sich nämlich gezeigt, daß für eine Theorie "sprachlichen Lernens oder des Lernens von Sprache" eine Fülle von Ergebnissen unterschiedlicher Bezugswissenschaften zu berücksichtigen ist. Vor allem durch sprachsoziologische und psycholinguistische Forschungen, jedoch auch durch Theorien zur Sprachpragmatik und zur sprachlichen Sozialisation ist es gelungen, zu begründen, warum die in den alten hessischen Bildungsplänen von 1957 entwickelte Vorstellung von der Sprachmündigkeit des Schülers ein unzureichendes Kriterium für die Planung von Sprachunterricht ist.[1] Wenn auch auf der Basis der unterschiedlichen Theorien diese vorrangig analytische Aufgabe befriedigend gelöst und damit wichtige Impulse für eine Neuorientierung der Deutschdidaktik geschaffen werden konnten, so werden die eigentlichen Schwierigkeiten sichtbar, wenn es darum geht, die verschiedenen theoretischen Ansätze produktiv für eine Konzeption der Entwicklung von Sprachfähigkeit auszuwerten und Kriterien zu entwickeln, auf die sich die Planung von Sprachlernprozessen zurückführen läßt. In den verschiedenen Ansätzen ist dies unter einer allgemeinen Leitvorstellung von "Kommunikationsfähigkeit" geschehen. Bei RIGOL et al (1978,12f)[2] z. B. bedeutet

---

1) Vgl. dazu LAWTON 1970, LURIJA/JUDOWITSCH 1970, BERNSTEIN 1971, BÜHLER 1972, MAAS/WUNDERLICH 1972, OEVERMANN 1972, DITTMAR 1973, HALLIDAY 1973, HYMES 1973

2) In diesem Zusammenhang wird deswegen auf RIGOL Bezug genommen, weil R. RIGOL zur damaligen Zeit federführend an der Erarbeitung des ersten Entwurfs für die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe beteiligt war. Darüberhinaus könnte man verweisen auf die fachdidaktischen Ansätze von BEHR et. al. 1972, BÜN-TING/KOCHAN 1973, SCHLOTTHAUS 1975, KOCHAN 1975, und KOCHAN et. al. 1971

die Forderung von sprachlicher Kommunikationsfähigkeit,

"daß Schüler lernen,

- sprachliche Äußerungen als soziale Tätigkeit zu praktizieren
- sprachliche Äußerungen als eine soziale Tätigkeit zu begreifen, die insbesondere auf die Herstellung, Aufrechterhaltung und Beendigung von Beziehungen zwischen den Teilnehmern der Kommunikation besteht
- die Bedingungen, die Kommunikation beeinflussen ..., ansatzweise zu erkennen und zu berücksichtigen
- Möglichkeiten der Sprechfähigkeit in aktuellen Situationen zu erproben und sich selbst und andere als Handelnde zu erfassen".

Durch diese auf sprachwissenschaftlichen Theoremen zur Sprachkompetenz und zur Sprachperformanz gründenden Zieldimensionen werden eine Reihe von Mängeln der alten Sprachdidaktik überwunden. Vor allem wird darin unter anderem die Sprachverwendung nicht mehr als naturwüchsiges Ereignis, sondern als planbarer Lernprozeß angesehen. Es bleiben jedoch eine Reihe wichtiger didaktischer Probleme ungelöst. So sind z. B. Inhalte und Situationen des Sprachunterrichts viel komplexer, als daß sie mit den obengenannten Zieldimensionen schon hinreichend erschlossen werden könnten. Auch Probleme, die sich aus der Genese von Erkenntnissen und dem darin begründeten Verständnis von einer begrifflichen Aneignung von Inhalten ergeben, können mit der oben zitierten Zielsetzung nicht im Hinblick auf die Unterrichtspraxis erfaßt werden. Dennoch haben gerade eine solche verkürzte Auffassung von sprachlicher Kommunikationsfähigkeit bzw. entsprechende Varianten - vermittelt durch Sprachbücher oder durch die Diskussion des ersten Entwurfs für die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe in Hessen (vgl. HESSISCHER

KULTUSMINISTER 1972b) - sehr schnell die Vorstellung der Praxis von einem innovativen Sprachunterricht beeinflußt.

Das entscheidende noch nicht hinreichend bearbeitete Problem der Sprachdidaktik kann so zusammengefaßt werden:

> "Sprachförderung darf nicht nur auf die Sprache selbst fixiert sein, sondern sie muß zugleich den Aufbau eines beweglichen Denksystems durch die intellektuell anspruchsvolle Bearbeitung von Inhalten einschließen". (MESSNER 1976,635)

Diese Aufgabe ist konkret in didaktischer Verschränkung von theoretischer und unterrichtspraktischer Problemstellung bearbeitet worden.

Theoretisch bedeutete es, die Frage nach der Funktion von Sprache unter den Kriterien von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit erkenntnistheoretisch zu beantworten und den Stellenwert erkenntnispsychologischer und linguistischer Bezugstheorien für Fragen des Spracherwerbs in diesem Zusammenhang zu bestimmen.

Unterrichtspraktisch bedeutete es, durch eine Interpretation von jeweils relevanten Unterrichtsinhalten unter den allgemeinen Zielen konkrete Lehrziele zu bestimmen, die einen Prozeß sprachlicher Aneignung begründen. Dabei müssen die theoretischen Aussagen zur Entwicklung von Sprachfähigkeit zu den Bedingungen, die sie beeinflussen, und zur strukturellen Bedeutung des sprachlichen Verwendungszusammenhangs für die konkrete Gestaltung von Unterricht nutzbar gemacht werden.

2.2 Zur theoretischen Zielkonzeption des Sprachunterrichts

Die aus der Arbeit im Rahmen des Forschungsprojekts heraus entwickelte Grundposition wird hier in der später in die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe eingegangenen Zusammenfassung gekennzeichnet: (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1979 b, 229 f.)

"Die Sprache ist im Zusammenhang mit der Arbeit des Menschen, nämlich der planvollen Befriedigung seiner Lebensbedürfnisse, entstanden. 'Daß aber die Hand das Ansich der Individualität in Ansehung ihres Schicksals darstellen muß, ist vielleicht daraus zu sehen, daß sie zunächst dem Organ der Sprache am meisten es ist, wodurch der Mensch sich zur Erscheinung und Verwirklichung bringt' (Hegel bei Bodammer 1969,88). Die Sprache gilt also neben der Arbeit 'als die erste, unmittelbare und zugleich umfassende Realisierungsweise des geistigen Individuums ...' (Bodammer 1969,88). Daß die Menschen im Vollzug ihrer Selbstverwirklichung durch tätige Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sprachliche Beziehungen aufgenommen haben, ist insofern von großer Bedeutung, als jede sprachliche Mitteilung notwendigerweise das Allgemeine aus dem Besonderen abstrahieren muß, wenn die Verständigung zwischen Menschen überhaupt möglich sein soll. Ein solcher Verallgemeinerungsprozeß ist zugleich ein Prozeß der Erkenntnis in bezug auf die hervorzuhebenden Seiten der Wirklichkeit. Die Sprache hat also zwei besondere Eigenschaften: Erstens ist sie ein gesuchtes Medium, um eine im Zusammenhang täglicher Lebensbewältigung verallgemeinernde Sicht der Wirklichkeit zu entwickeln und zweitens ist sie ein Instrument, um unsere Gedanken über die Wirklichkeit anderen mitzuteilen.

Diese Einheit von gedanklicher Verallgemeinerung und kommunikativer Beziehung muß als Grundeigenschaft der Sprache angesehen werden.

Sprache enthält somit schon immer die Differenzierungen und Verallgemeinerungen, kurz die Gedanken, die innerhalb der Gesellschaft in der kommunikativen Erkenntnis der Wirklichkeit herausgebildet worden sind. Jeder Mensch findet also die Sprache als eine von ihm unabhängige gesellschaftlich entstandene Realität bereits vor. Die Fixierung der Erkenntnis vorausgegangener Generationen kommt innerhalb des sprachlichen Systems in den Bedeutungen der Wörter (Begriffe) und dem Aufbau der syntaktischen Strukturen zum Ausdruck. Da jedes Wort, das wir gebrauchen, immer schon eine bestimmte kategoriale bzw. gliedernde, also gedankliche Erfassung der Wirklichkeit in sich trägt, mit der man sich beim Gebrauch der Sprache identifizieren oder auseinandersetzen muß, erweist sich die Sprache als die entscheidende Basis des menschlichen Denkens.

Insofern ist es richtig, daß die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der Persönlichkeit besonders hervorgehoben wird. In Sprache wird das Bewußtsein, das die Menschen von ihrer Realität entwickelt haben, existent und für andere mitteilbar. Das heißt jedoch nicht, daß die Realität ausschließlich in Sprache existiert. Realität sind vielmehr die unabhängig vom Bewußtsein des Menschen existierenden, aber erkennbaren bzw. wahrnehmbaren Gegebenheiten. Die ungeheure Vielfalt von Tätigkeiten, die die Menschen zur täglichen gemeinsamen Lebensbewältigung ausführen, schließt ein, daß sie sich über die Ziele und die Möglichkeiten

ihrer Realisierung verständigen. Die Sprache steuert also auch die Ziele, die aus der gesellschaftlichen Mitverantwortung erwachsen.

Wir gehen also davon aus, daß die Mitteilbarkeit von Erkenntnis über die verantwortungsbewußte Gestaltung der Umwelt und die darin sich realisierenden Beziehungen der Menschen eine untrennbare Einheit bilden."

Das allgemeine Ziel des Sprachunterrichts muß sich demnach darauf richten, Schüler zu befähigen, die gesellschaftliche Realität zu erkennen und planvoll zu bewältigen. Dabei umfaßt die Sprache auch die sinnlich-emotionale Qualität der Prozesse und sollte dazu beitragen, entsprechende Formen von Selbstverwirklichung und sozialen Beziehungen zu finden und zu realisieren.

Dieses allgemeine Ziel enthält einen Entwurf für ein differenziertes System von Fragestellungen nach solchen Merkmalen, die für die Struktur von Sprachlernprozessen bedeutsam sein können.

Dazu zählen:

- Fragen nach den Inhalten, die sprachlich angeeignet werden sollen, und dem Prozeß der Kommunikation, der den jeweiligen Erkenntnisprozeß trägt
- Fragen nach der Existenzform sprachlicher Erkenntnis und Beziehung, dem Sprechen, in der Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation (linguistischer und pragmatischer Sinn)
- Fragen nach der Entwicklung der Sprache beim Kind und ihrer Einbettung in konkrete Tätigkeit und soziale Beziehungen

- Fragen nach den Faktoren, die Einfluß auf den Gebrauch der Sprache und ihre Entwicklung nehmen
- Fragen nach der Sprache als System und dem Einfluß auf die Sprache selbst.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die für die verschiedenen Fragestellungen wichtigen theoretischen Ansätze in der Literatur zu referieren. Dies ist auch im Zusammenhang der Intentionen dieser Arbeit nicht entscheidend; wichtiger ist es, aufzuzeigen, in welcher Weise die von einzelnen Theorien aufgeworfenen Fragestellungen relevant geworden sind für die konkreten unterrichtsbezogenen Prozesse, also sowohl für die didaktische Planungstätigkeit als auch für unterrichtliches Handeln selbst.

Entscheidender Zielpunkt dabei ist, aus der Analyse und Auswertung solch konkreter Prozesse sprachdidaktische Kategorien für einen den Sprachunterricht konstituierenden Begründungsrahmen zu gewinnen.

2.3 Entwicklung sprachdidaktischer Kategorien bei der Planung und Realisierung von zwei weiteren Unterrichtseinheiten

Kennzeichnendes Merkmal für die im Marburger Forschungsprojekt in den Intensivphasen zwischen Forschern und Lehrern entwickelten "Produkte" ist die Dynamik, mit der systematische theoretische Ansätze und situative, aktuelle, zufällige Momente des konkreten Handlungsfeldes in Beziehung zueinander gebracht wurden. In jedem Planungsprozeß lassen sich dabei zwei Schwerpunkte unterscheiden, die jedoch nicht in einem linearen Ableitungsverhältnis zueinander stehen, sondern in einem mehrphasigen Diskussionsprozeß vielfach miteinander verwoben sind:

- die Bestimmung der inhaltlichen Erkenntnisstruktur des Gegenstands
- die konkrete Unterrichtsplanung.

Im folgenden sollen nun zwei Planungsprozesse kurz beschrieben und anschließend unter dem Gesichtspunkt der sprachdidaktischen Probleme und der unterrichtspraktischen Lösungen analysiert werden.
Die Akzentuierung der Ziel-Inhalts-Frage - als einer allgemeinen didaktischen Problemstellung - fand jedoch noch keine Entsprechung in explizit ausgearbeiteten sprachdidaktischen Planungskategorien. Insofern läßt sich die Unterrichtseinheit als ein Ergebnis der Produktplanung auch nicht ausschließlich einem bestimmten Lernbereich, nämlich dem Sprachunterricht, zuordnen. Dies hängt im übrigen auch eng damit zusammen, daß in der Praxis die Bearbeitung eines jeweils aktuellen Problems erforderlich geworden ist. Dennoch muß es auch als ein Ergebnis dieser Intensivphasen angesehen werden, daß sich bei

einer nachträglichen Analyse wichtige Ansätze zu sprachdidaktischen Planungszusammenhängen erkennen lassen und daß diese Überlegungen immer zugleich eingebettet gewesen sind in den übergreifenden Kontext eines stufenspezifischen Konzepts von Grundschulunterricht.

2.3.1 Planung und Analyse der Unterrichtseinheit "Schulhof - Spielhof"

2.3.1.1 Beschreibung der Planungsphase

Ausgangssituation

Die dritte Unterrichtseinheit "Schulhof - Spielhof"[1] knüpfte an eine Unterrichtseinheit mit dem Kurztitel "Schule früher und heute" an, die in der zweiten Intensivphase für den Sprachunterricht geplant[2] und in den gleichen Klassen durchgeführt worden war[3].

In der zweiten Unterrichtseinheit für den Sprachunterricht ging es auf einer allgemeinen Ebene um die Erkenntnis,

- "daß sich die Auffassung vom Lernen in der Schule und von den Bedingungen, die Lernen beeinflussen und steuern, verändern bzw. beeinflussen lassen,
- daß es zur Aufgabe der Schule gehört, die verschiedenen

1) Zur Durchführung der Unterrichtseinheit vgl. auch BONN/KLEINSCHMIDT/RICHTER/SCHEFFER (1976)b

2) Vgl. zur ausführlicheren Darstellung dieser Intensivphase SCHEFFER (1976b)

3) Zur Übersicht über Intensivphasen und Unterrichtseinheiten im Bereich des Sprachunterrichts vgl. Seite 13

Aspekte von Unterrichtsprozessen so zu gestalten, daß Schüler ein dauerhaftes Interesse und Lust an ihrer Arbeit entwickeln." (SCHEFFER 1976 a,101)

Besonders erwähnenswert ist, daß die Diskussion, die zur Bestimmung dieser Erkenntnisziele führte, durch einen Konflikt mit einer Gruppe von Eltern so unmittelbar beeinflußt wurde, daß der konkreten Planungsarbeit und dem Unterrichtserfolg gleichzeitig die Funktion zukam, sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber der unteren Schulaufsicht die Legitimationsbasis für die weitere Arbeit des Forschungsprojekts an der Schule überhaupt abzusichern.

Der Ansatzpunkt, als nächstes die Thematik "Schulhof - Spielhof" aufzugreifen, bestand einmal in dem Interesse der Lehrergruppe, die mit der vorangehenden Unterrichtseinheit begonnene inhaltliche Arbeit in der Weise fortzusetzen, daß sie mit aktuellen Problemen der Schüler in bezug auf ihr Erleben der Schule verbunden würde, zum anderen in dem situativen Umstand, daß die in das Forschungsprojekt einbezogenen Klassen in ein anderes Gebäude umziehen mußten.

Das unmittelbar ins Auge fallende Problem dieser neuen Situation bestand in dem Verhalten der Schüler in den Pausen, das aufgrund eines öden und tristen Asphaltplatzes zu Aggressionen und gefährlichen Kletterexperimenten tendierte.

Die Auswahl des inhaltlichen Schwerpunktes für die gemeinsame Arbeit an einem curricularen Produkt orientierte sich also auch in diesem Fall vor allem an einem Problem, das ausschließlich durch die konkrete Situation relevant

wurde. Dahinter stand allerdings die implizite Hypothese, daß sich in ihm eine Reihe typischer Merkmale von Problemen des Schulalltags widerspiegeln würde, so daß sich aus der konkreten Planungsarbeit über die aktuelle Situation hinaus wesentliche Gesichtspunkte für die didaktische Bearbeitung ähnlicher inhaltlicher Fragestellungen herauskristallisieren ließen.

Bestimmung der Erkenntnisstruktur des Gegenstandes

Die Struktur des Prozesses, in dem die allgemeinen Erkenntnisziele, die den Bezugsrahmen für konkrete unterrichtliche Entscheidungen bildeten, herausgearbeitet wurden, soll hier auf dem Hintergrund von Kriterien verdeutlicht werden, die im Zusammenhang mit der Analyse von Tonbandaufzeichnungen aus der vierten Intensivphase zur Unterrichtseinheit "Die Häschenschule" entwickelt wurden:[1)]

Danach läßt sich die schrittweise Präzisierung von Ziel-Inhalts-Entscheidungen unter folgenden Kristallisationspunkten des Diskussionsverlaufs beschreiben:

- Erste vorläufige Formulierung einer Zielperspektive für die Auswahl eines Unterrichtsinhalts
- Spontane Analyse unter nicht explizit definierten Kriterien; Bewußtwerden der mit der Zielvorstellung verbundenen impliziten Hypothesen über die Bedeutung des Gegenstandes
- Verallgemeinerung der als wichtig erachteten Teilaspekte unter einer Zielformulierung für den Unterricht
- Problematisierung dieses ersten Entscheidungsvorgangs und seiner Kriterien; dabei wird herausgearbeitet,

---

1) Vgl. dazu die Übersicht auf Seite 13 und den Hinweis auf Seite . Die Unterrichtseinheit "Die Häschenschule" liegt als Typoskript vor (SCHEFFER 1976 b); zur Aufarbeitung von Teilaspekten dieser Intensivphase vgl. SCHEFFER (1977)

ob bzw. in welcher Weise die Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit konkreter Erfahrung und Wahrnehmung von Realität in der ursprünglichen Zielformulierung bereits berücksichtigt worden ist

- Systematische Reflexion der Bedeutung des Unterrichtsinhalts unter den allgemeinen Zielen der Selbst- und Mitbestimmung
- Formulierung allgemeiner Erkenntnisziele
- Rückbindung des allgemeinen Erkenntnisziels an die konkreten Erfahrungen und Notwendigkeiten der Praxis.

Charakteristisch an der Struktur der Diskussion ist, daß zunächst die unmittelbar auf den konkreten Unterricht bezogenen Belange im Vordergrund stehen. Damit entsteht eine Planungssituation, die dem Alltagshandeln des Lehrers sehr nahe ist bzw. es erst explizit artikuliert. Im Vollzug dieser Diskussionsphase wurde hypothetisch eine Unterrichtsplanung entworfen, die dann selbst mit den ihr immanenten Problemlösungsstrategien wieder zum Gegenstand einer kritischen Analyse gemacht wurde. Erst danach folgte eine systematische Begründung von Erkenntniszielen, die den intendierten praktischen Prozeß immer schon mit berücksichtigte.

Zu Beginn der gemeinsamen Planungsarbeit von Forschern und Lehrern stellte sich das Problem, auf das sich der Planungsprozeß richtete, folgendermaßen dar:

> "Im 'neuen Schulhof' versuchten die Kinder zunächst, einen Teil der gewohnten Spiele und Tätigkeiten wieder aufzunehmen. Dabei wurden sie immer wieder enttäuscht: Für die meisten Spiele war die Fläche zu klein oder der Boden ungeeignet. Sie versuchten daher, die 'Spielanreize', die der triste Hof bot, entsprechend auszunutzen: Sie kletterten über die Mülltonnen auf die Mauer, um sie dann als Bank oder Balancierstrecke zu benutzen; sie kletterten über das Eisentor, ungeachtet seiner gefährlichen Spitzen; sie spielten ein Fangspiel, das sie in bezeichnender Weise 'Gefängnis' nannten.
> Insgesamt zeigte sich, daß das Verhalten der Kinder zunehmend aggressiver wurde. Hinweise von uns Lehrern auf

> die Gefährlichkeit einzelner Tätigkeiten und entsprechende aufsichtsrechtliche Bestimmungen konnten sie nicht verstehen; sie deuteten sie als ungewohnte Gängelei ihres Spielens in der Pause."
> (BONN/KLEINSCHMIDT/RICHTER/SCHEFFER 1976, 40)

Die Notwendigkeit, diese aktuelle Situation zu bewältigen, legte es nahe, an Zielkriterien der voraufgegangenen Intensivphase anzuknüpfen; denn dort ging es bereits um ein reflexives Verhältnis gegenüber den Bedingungen des Lernens in der Schule. So entstand die Überlegung, mit den Schülern gemeinsam sowohl einen Katalog von Spielmöglichkeiten als auch von Verhaltensregeln, durch die gefährliche Spiele ausgeschlossen werden sollten, zu erarbeiten. In diesem Vorschlag wurde jedoch folgender Widerspruch erkennbar: Der Spaß an den risikoreichen und aggressiven Betätigungen hing unmittelbar damit zusammen, daß elementare soziale, krative, motorische Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt werden konnten. Das Verbot der gefährlichen Spiele wäre erst dann sinnvoll (vermutlich aber auch überflüssig), wenn es eine positive Entsprechung in der Bereitstellung und Gestaltung produktiver Spielmöglichkeiten fände. In diesem Argumentationszusammenhang wurde die Entscheidung begründet, durch finanzielle Mittel aus der Elternspende Spiele für die Pause zu kaufen.

Nachdem eine Veränderung der Voraussetzungen für gemeinsame Aktivitäten geschaffen werden konnte, wurde folgende erste vorläufige Zielsetzung für den Unterricht formuliert:

> Die Schüler sollen erkennen, welche Spielmöglichkeiten sich unter den gegebenen Bedingungen realisieren lassen und entsprechende Wünsche äußern. Mit der Schaffung neuer Spielmöglichkeiten sollen sie gleichzeitig die Grenzen ihrer Betätigungsmöglichkeiten unter den gegebenen Bedingungen erkennen und festlegen, welche Aktivitäten von nun an ausgeschlossen sein sollten.

Im Verlauf einer erneuten intensiven Reflexion dieser vorläufigen Zielentscheidung wurde die Zielstruktur des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes noch einmal problematisiert.

Dabei ergab sich für die Forscher-Lehrer-Gruppe folgende Erkenntnis:

> Der eigentliche Widerspruch liegt darin, daß die Bedingungen, die die Aktivität der Schüler in der Pause einschränken, von ihnen erst dann als solche erkannt werden können, wenn sie Gelegenheit bekommen, ihre Bedürfnisse auch wirklich zu entfalten.

Die vorläufig formulierten Ziele, mit denen die Überwindung des Widerspruchs angestrebt wurde, verkürzen das Problem erheblich:
Im Grunde geht es darum, ein geregeltes Spielangebot im Rahmen des Möglichen als wünschenswert zu erfahren und damit auf andere Aktivitäten zu verzichten. Damit wird die Einsicht in ein ganz bestimmtes Verhältnis von Bedürfnisbefriedigungen und ihnen entsprechenden Bedingungen als Bewältigung der Situation interpretiert.

Ein wichtiger Faktor bei dieser Entscheidung war auf der einen Seite die sicher berechtigte Angst der Lehrer, es könnte sich tatsächlich einmal ein Unfall in der Pause ereignen. Auf der anderen Seite bereitete es auch wirklich erhebliche Schwierigkeiten, den objektiv bestehenden Widerspruch als Gegenstand eines Erkenntnisprozesses zu erfassen.

Diese Phase der Diskussion, in der der gewohnte Prozeß

der Zielfindung selbst noch einmal analysiert wurde, ist ein bedeutendes Merkmal für den Prozeß schulischer Curriculumentwicklung; denn in der Analyse und Reflexion kann es gelingen, die Auffassung, Praxis sei nur als ein einmaliges von jeweils anderen spezifischen Bedingungen geprägtes Ereignis zu begreifen, zu überwinden und Kriterien für eine Neubestimmung des Inhalts zu entwickeln, die über die Situation hinaus relevant sind.

So wurden im Fortgang der Intensivphase nach einer erneuten intensiven Diskussion folgende Erkenntnisziele formuliert und begründet, in denen der Aspekt eines inhaltlichen Wissens über die eigentliche Bedeutung des Spielhofs und über die den Interessen der Schüler entgegenstehenden Bedingungen zum Ausdruck kommt:

- Zweck der Pause ist die Befriedigung spontaner sozialer, motorischer und kreativer Bedürfnisse; diese Bedürfnisse müssen erfahrbar sein und bewußt gemacht werden. Dazu muß ein Pausenhof bestimmte Bedingungen erfüllen.
- Die Situation des Pausenhofs steht in all ihren Merkmalen den Interessen der Kinder an notwendigen und wünschenswerten Aktivitäten entgegen. Diese Handlungssituation muß in ihrem einschränkenden Charakter erkannt werden.
- In der Entwicklung eines Aktionsplans zur Gestaltung des Pausenhofs sollen Vorstellungen von wünschenswerten Pausenaktivitäten entwickelt, auf die realen Bedingungen bezogen und in ihrer Reichweite für die Veränderung von Bedingungen erkannt und erprobt werden.

Entscheidend für eine neue veränderte Zielkonzeption und die Qualität des damit angestrebten Erkenntnisprozesses ist es, daß es nicht nur um die Problemhaftigkeit des "Gegenstandes an sich" geht, sondern darum, in welcher Weise die Schüler selbst von dem Problem betroffen sind. Insofern ist der Problemlösungsprozeß auch nicht so angelegt, als wenn es um eine endgültig zu klärende Sache bzw. ein zu überwindendes Problem ginge. Vielmehr richtet sich die Erkenntnis darauf, daß das Verhältnis des einzelnen zu seiner Umwelt durch die Reflexion der Bedingungen und durch gestaltende Tätigkeiten bestimmt wird. In diesem Zusammenhang kann dem Schüler bewußt werden und er kann die Erfahrung machen, daß seine Bedürfnisse, auch die, die nicht befriedigt werden können, anerkannt werden müssen. In der didaktischen inhaltlichen Kategorie der Entwicklung eines Aktionsplans wird diese Erkenntnis auf ein gemeinsames Handlungsinteresse bezogen.

2.3.1.2 Zur Analyse der Planungsphase

Diese kurze Prozeßbeschreibung sollte verdeutlichen, daß die curriculare Planung zunächst ausschließlich darauf abgezielt hat, ein Bezugssystem inhaltlicher Erkenntnisziele zu gewinnen, in dem sich dann die komplexen Anforderungen an den Erwerb von Sprach-/Kommunikationsfähigkeit planen und realisieren lassen. Dabei hat sich gezeigt, daß mit der allgemeinen Zielperspektive "Erkenntnisse von Problemen und Widersprüche des Gegenstands durch die Entwicklung eines Plans für einen Spielhof" eine entscheidende Kategorie erarbeitet worden war, in der sich die gedankliche Auseinandersetzung mit Inhalten und die Sprach-/Kommunikationsforderung miteinander verbinden.

Im folgenden soll am Beispiel der wichtigsten Aufgabenstellungen aus der Unterrichtsplanung erläutert werden, auf welche Weise diese inhaltliche Struktur des Gegenstandes auf der Ebene der sprachdidaktischen Strukturierung des Lernprozesses Gestalt gewonnen hat.

Sprachdidaktische Komponenten beim Aufbau des Lernprozesses

In einem ersten Abschnitt geht es zunächst darum, die aktuellen Eindrücke und Vorstellungen, die sich bei den Schülern von der "Realität Schulhof" herausgebildet haben, und die Wünsche, Absichten und Emotionen, die sich damit verbinden, bewußt zu machen.

Dies geschieht in zwei Schritten:

Erstens:
Die "Schulhofprobleme" werden auf Schriftkarten "benannt" (z. B.: "auf der Mauer laufen" ...) und an die Stecktafel gehängt. In der Häufung solcher Problembenennungen nehmen die Schüler eine Intention wahr, die ihre eigene Einstellung provoziert: Unzufriedenheit, Vorwürfe, Vergleiche mit dem ehemaligen Schulhof, Ironie ("das soll man hier wohl alles machen!") kommen zum Ausdruck. Die sprachlichen Äußerungen sind noch zusammenhanglos, spontan, syntaktisch unvollkommen. Dies muß so sein; denn gerade darin kommt die negative, von Enttäuschung geprägte Beziehung zum Gegenstand ungebrochen zum Ausdruck. Sprachlich elaborierte Äußerungen würden in diesem Fall eher stören, weil sie das eigentliche Moment des Erkenntnisschrittes, nämlich die unmittelbare Form des Betroffenseins, nicht einfangen könnten.

Zweitens:
Die Einstellung zur Pause hat auch eine positive Seite. Hinter der Unzufriedenheit und Enttäuschung steht das Bedürfnis nach befriedigender Betätigung; dies findet z. B. auch in einigen Äußerungen der ironischen Kommentierung eine unterschiedlich differenzierte kognitive Ausdrucksform. Dieses positive Moment - die implizite Bereitschaft zu kreativem Tun also - kann nicht mehr ausschließlich verbal herausgearbeitet werden; sie muß vielmehr in konkreten Tätigkeiten erfahren werden. Den Kindern werden deshalb Spiele mit der Aufforderung zur Verfügung gestellt, sie auszuprobieren und zu überlegen, welche sich davon eignen, um aus dem Schulhof einen Spielhof zu machen. Mit diesem Auftrag wird deutlich, daß sich die entstehenden Ideen nicht beliebig realisieren lassen, sondern die Basis für ein neues Verhältnis zu einer neu zu gestaltenden Realität darstellen müssen. Dieser Prozeß einer gemeinsam zu entwickelnden Vorstellung veränderter Spielbedingungen ist auf Sprachfähigkeit angewiesen; seine Bewältigung enthält wichtige Elemente von Sprachförderung.

Im Verlauf des gesamten Unterrichtsprozesses ändert sich die Struktur des sprachlichen Aneignungsprozesses. Dies ist von der Funktion abhängig, die der Sprache auf einzelnen Stufen der Entwicklung eines gemeinsamen Plans zukommt. Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten orientiert sich der gesamte Aneignungsprozeß an dem allmählichen Fortschreiten von konkreter Tätigkeit bis zur sprachlichen und gedanklichen Erarbeitung des Plans. Dies bedeutet, daß sich eine didaktische Schrittfolge unterschiedlich strukturierter Sprachlernsituationen herausbildet.

Von ihnen sollen hier nur zwei typische Situationen beispielhaft skizziert werden:

(1) Gruppenarbeit
Unter Bezug auf die realen Voraussetzungen werden die Ideen der Schüler durch konkretes Handeln und eine an den Handlungskontext gebundene einfache Versprachlichung in gedanklich antizipierbare Spielmöglichkeiten übersetzt. In diesem Prozeß bildet sich ein sprachlich verfügbares vorläufiges Wissen über einen Spielhofplan heraus. Gleichzeitig stellt sich dieser Prozeß als "soziale Tätigkeit" dar, denn die konkrete Handlung und die gemeinsam entwickelten Vorstellungen beruhen auf sprachlicher Kommunikation. Sie wird durch das spezifische Wollen der einzelnen Schüler und die Charakteristika ihres bis dahin entwickelten Ausdrucksvermögens geprägt. Die Beziehung der Argumente zueinander und die dabei entstehende soziale Struktur der Situation treibt den Erkenntnisprozeß voran. Das Gespräch hat also in seiner sozialen und pragmatischen Ausprägungsform hier vor allem methodische Relevanz. Das Ziel liegt in der Verbindung von konkret operationaler Tätigkeit und sprachlicher Aneignung.

(2) Diskussion über verschiedene Planungsvorschläge mit dem Ziel eines gemeinsamen Plans

Mit dem Ziel, aus verschiedenen Vorschlägen für einen Spielhofplan einen gemeinsamen Plan zu entwickeln, tritt die sozial-intentionale Seite des Gesprächs stärker in den Vordergrund bzw. wird sie teilweise zur dominierenden Tätigkeit des Lernprozesses.

In einem ersten Gespräch geht es um die Abstimmung verschiedener Vorschläge in der eigenen Klasse. Dabei ist das Wissen um den eigenen jeweiligen Plan einer Gruppe und die Überzeugung, daß es ein guter Vorschlag ist, stimulierendes Merkmal der Gesprächsäußerungen. Die Diskussion ist dementsprechend zunächst von wechselseitiger Verteidigung der eigenen Ideen und kritischer Infragestellung anderer Überlegungen geprägt. Dann tritt jedoch die Sache selbst wieder in den Mittelpunkt; die praktische Relevanz anderer Vorschläge wird ernster durchdacht und die jeweils neuen Möglichkeiten werden noch einmal überprüft. Durch die kommunikativ wirksame Hervorhebung bestimmter Aspekte erweitert und differenziert sich das Wissen über eine tatsächlich mögliche Veränderung der Spielsituation: ein neuer gemeinsamer Plan wird erarbeitet.

Als Beispiel für die Suche nach einer geeigneten Lösung wird hier noch ein Ausschnitt aus einer Phase des Unterrichtsgesprächs in einer der Versuchsklassen wiedergegeben, in der es um die Einrichtung einer Kugelbahn ging:

K: ... Mit dem Kugelspiel, das ist ungefähr so lang wie hier, und da brauchen wir doch viel mehr Platz. Das brauchen wir ja nicht so fest zu machen...

L: Darf ich das jetzt richtig verstehen, daß das also eine Kritik ist an dem Plan von der Gruppe 1? Also daß du dagegen bist, wie die Gruppe 1 das gemacht hat, daß das Kugelspiel so lang ist?

K: Ja, daß das so lang ist, weil nämlich die Mauer schon viel länger ist als hier das Haus da vorne vor der Mauer, das geht bis an die andere Tür.

K: Wenn wir das Kugelspiel dann hierhin gemacht hätten - und die Fahrräder, da wären ja meistens die Kugeln in die Fahrräder gerollt.

K: *Da kann man ja die Strecke gerade machen, wenn da Huppel sind, denn dann bleiben ja manchmal die Kugeln stehen.*

K: *Bei denen, wenn man da so fest schmeißt, dann können sie auch kaputtgehen.*

K: *Ja, an der Wand, da können die Farben abplatzen und so kleine Löcherchen reingehen.*

...

K: *... weil ja da die Wand ist, und wenn die Kugeln da dranstoßen, dann, wenn jemand keine längere Bahn hat, dann geht das ja nicht, das ist ja unterschiedlich, wenn einer fest oder locker schießt.*

L: *Du bist also auch der Meinung, man sollte eine lange Bahn haben.*

K: *Es kommt ja ganz drauf an, wie man schießt, man kann da eine ganz lange Bahn aber auch eine ganz kurze Bahn haben.*

K: *Aber wenn wir jetzt eine ganz lange Bahn machen, dann wissen wir nicht, was wir ...*

L: *Aha, das ist mal was ganz neues! Habt ihr alle mitgekriegt, was die Petra gesagt hat? Man kann eine lange Bahn haben, man kann eine kurze Bahn haben. Wenn man eine kurze hat, muß man eben langsam werfen, wenn man eine lange hat, muß man fester werfen. Eigentlich ganz wurscht. Aber - jetzt sag es bitte nochmal!*

K: *Man muß es ja nicht so lang machen, sonst weiß man ja nicht, was man mit den Deckeln anfangen soll.*

K: *Ich weiß es! Das wollte ich ja gerade eben sagen.*

L: *Wenn man die Bahn bis hierhin macht, dann bleibt hier eine Ecke . ... Maria hat noch einen Zusatzvorschlag für die Kugelbahn: man könnte Sand hinstreuen.*

K: *Hier kann dann Sand hingestreut werden, und hier vorne können dann noch so Holzbretter, daß man nicht immer, wenn man in die Klasse hoch will, die Schuhe voll Sand hat, daß man sich dann auf das Holzbrett stellt.*

L: *Also, die Kugelbahn wird mit Sand ausgerüstet, und hier vorne kommt ein Brettchen hin zum draufstellen.*

...

Die Funktion der weiteren Unterrichtsgespräche liegt darin, die Schüler mit den Plänen der jeweils anderen Klassen vertraut zu machen, um den Entscheidungsprozeß für einen gemeinsamen Plan zur Neugestaltung des Schulhofs vorzubereiten. In einem Planspiel befragen und verteidigen die Schüler jeweils den eigenen Plan und den der anderen Klassen. Dies erfordert eine ziemlich komplexe sprachliche Leistung, in der es auf die Wirksamkeit eines Arguments ankommt. Dazu ist es notwendig, überzeugende Begründungen zu finden und die Sichtweise je unterschiedlicher Pläne zu berücksichtigen. Dabei gelingt es den Schülern erst ganz allmählich, zu erkennen, daß die Pläne der anderen Klassen eine gemeinsam zu gestaltende Realität meinen. Das heißt, daß sich die Erkenntnis nicht nur auf den Spielhofplan selbst richtet, sondern auf die Gemeinsamkeit bei der gedanklichen Vorwegnahme eines gewünschten Endergebnisses. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer engen Verbindung der verschiedenen Elemente des Unterrichtsgesprächs: Erkenntnistätigkeit und soziale Tätigkeit in Sprache sind wechselseitig auf das Ziel bezogen.

Mit dem folgenden Gesprächsausschnitt wird noch ein Beispiel dafür gegeben, wie schwierig es ist, die Gemeinsamkeit eines Plans als Bezugssystem zu erkennen:

K: Bei der Klasse 3a und 3c da finde ich es nicht so gut, da können sie nicht Fußballspielen, und die wollen doch immer Fußballspielen, und bei uns da ist das ja eingeteilt. Da können sie spielen, wann sie wollen.

K: Das finde ich auch nicht so gut, daß die kein Fußballfeld eingezeichnet haben, wenn die keine Lust haben zu Völkerball und, was wir gerade haben, und dann wollen sie vielleicht Fußballspielen, dann ist ja gar kein Fußballfeld da!

K: ... wenn die mal einen Ball gegen den Kopf kriegen, einen Plastikball, das macht nichts aus.

K: Wenn jetzt die jetzt spielen, Völkerball, da kriegen sie manchmal auch einen Ball an den Kopf.

K: Die anderen wollen ja auch manchmal Fußballspielen, also ist es besser, wenn wir dann ein Fußballfeld einrichten.

K: Das finde ich gut beim Herrn R. seine Klasse, daß die keinen Fußball haben, denn beim Herrn R. seine Klasse, die spielen nämlich gar nicht so oft Fußball.

L: Das heißt, Ralf, der Fußball ist abgeschafft. Ihr dürft keinen Fußball mehr spielen. Ja, das ist doch derselbe Schulhof!
Ja, eben deshalb wollen wir doch die Pläne den anderen erklären, jede Klasse muß den anderen den Plan erklären. Deshalb machen wir das doch jetzt, üben wir das doch jetzt schon. Ralf, du verteidigst immer die anderen Pläne, ich glaube, dich können wir nicht wählen. Der Ralf meint, es gibt drei Schulhöfe.

2.3.1.3 Erkenntnisse aus der Analyse der Intensivphase

Der für die hier wesentliche Fragestellung herauszuarbeitende Aspekt bezieht sich darauf, daß die unter der "Produktkonzeption" angelegte schulische Curriculumentwicklung Ergebnisse hervorbringt, die in zweifacher Hinsicht praxiswirksam sind:

Erstens:
Wirksamkeit für die Praxis der Planung von Unterrichtsprozessen

Zunächst ist mit dem Praxisprozeß eine Unterrichtseinheit entwickelt und erprobt worden, die sich einerseits durch eine sehr gründliche Zielanalyse auszeichnet und andererseits in der methodischen Struktur des Unterrichtsprozesses sehr dicht an die alltäglichen Unterrichtsprobleme des Lehrers herankommt. Zielanalyse und praktischer Handlungsentwurf können jedoch nicht unabhängig voneinander betrachtet werden; denn die Konstituierung des Unterrichtsinhalts durch die Erkenntnisziele

ist die eigentliche Voraussetzung für einen unterrichtspraktisch wirksamen Planungsprozeß. Dieses explizit gemachte Ergebnis der Produktplanung repräsentiert jedoch noch ein implizites: Obwohl die Unterrichtseinheit von einer fächerübergreifenden Zielkonzeption ausgeht und inhaltlich eher dem Bereich des Sachunterrichts zuzuordnen ist, enthält sie doch wichtige sprachdidaktische Perspektiven

Zweitens:
Wirksamkeit für den sprachdidaktischen Begründungsrahmen

Sowohl die innere Logik des Aneignungsprozesses der Schüler als auch die äußere Struktur des Unterrichtsprozesses gehen von der besonderen Bedeutung der Sprechfähigkeit für die Auseinandersetzung mit und die Erkenntnis von gesellschaftlicher Wirklichkeit aus und verbinden in äußerst komplexer Weise in den verschiedenen konkreten Unterrichtsaufgaben jeweils verschiedene Theorien des Spracherwerbs miteinander. Insofern läßt die Analyse des unterrichtlichen Planungsprozesses auch erste Zusammenhänge eines sprachdidaktischen Bezugsrahmens erkennen.

Dieses Ergebnis ist insofern zunächst noch von nur mittelbarer Praxiswirksamkeit, als es nämlich während der praktischen Forschungsarbeit nicht gelingt, wesentliche Kriterien für Praxiswirksamkeit so auszuarbeiten, daß sie den am Projekt beteiligten Lehrern als handhabbares Instrumentarium für die eigene Planung des Sprachunterrichts zur Verfügung stehen. So wird ein wesentlicher Teil der Ergebnisse aus der "Produktentwicklungsphase", nämlich das praxiswirksame Wissen über fachdidaktisch, in diesem Fall sprachdidaktisch relevante Planungszusammenhänge zunächst nur für die beteiligten Forscher verfügbar. Seine Erprobung und Weiterentwicklung bleibt an die

Produktplanungen in der Kooperation von Forschern und Lehrern gebunden. Dabei gelingt es allerdings, entsprechende sprachdidaktische Entscheidungskategorien von Anfang an systematischer in den curricularen Planungsprozeß einzubeziehen und der Frage nachzugehen, wie Lernprozesse angelegt sein müssen, wenn die Planung der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand ein Korrelat in der Entwicklung von Sprach- und Kommunikationsfähigkeit finden soll. Danach muß die sprachdidaktisch begründete Unterrichtsplanung berücksichtigen, daß der Aneignungsprozeß eine innere und äußere Struktur aufweist, die durch die Art und die Folge konkreter Aufgabenstellungen aufeinander bezogen werden. Die innere Struktur umfaßt den an dem allgemeinen Erkenntnisziel orientierten individuellen Prozeß geistiger Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Für seine Beschreibung sind Überlegungen zur Genese von Erkenntnis bedeutsam (es geht also um das Fortschreiten konkret operationaler Tätigkeit in symbolischem Handeln zur sprachlichen und gedanklichen Aneignung). Darüber hinaus müssen jedoch auch jene Forschungsergebnisse, die den Bedingungszusammenhang für die individuellen Voraussetzungen des Spracherwerbs für die Planung von Lernprozessen entschlüsseln, berücksichtigt werden.

Die Realisierung der inneren Seite des Lernprozesses ist auf die Struktur der äußeren Seite in der Gestaltung von konkreten Sprachlernsituationen bezogen. In ihnen wird die Funktion von Sprache als leitendes Kriterium für den Erwerb von Sprachfähigkeit immer auf drei Dimensionen gleichzeitig relevant, nämlich:

- der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Inhalt
- der Fähigkeit zur Sprachverwendung in sozialen Beziehungen/Situationen (kurz: der Kommunikationsfähigkeit) und

- der Beherrschung der Sprache selbst.

Dieses Fazit stellt einen wesentlichen Aspekt des sprachdidaktischen Bezugsrahmens dar, der den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe zugrundegelegt worden ist. Die in Teil B der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe gegebenen "Richtlinien für den Unterricht" (vgl. in dieser Arbeit Seite ff.) werden durch eine Matrix strukturiert, in der die Gesichtspunkte für die Planung des Deutsch-Unterrichts unter dem Aspekt der Aneignung der Unterrichtsinhalte auf den hier genannten drei Ebenen entfaltet werden.

2.3.2 Planung und Analyse der Unterrichtseinheit "Kinder schreiben über ihre Schule"

2.3.2.1 Ausgangssituation

Diese Unterrichtseinheit für das vierte Grundschuljahr wurde in der letzten Intensivphase des Forschungsprojekts im Bereich des Sprachunterrichts entwickelt. Sie ist in den Klassen der an der Intensivphase beteiligten Lehrergruppe in der ersten Hälfte des Schuljahres 1975/76 durchgeführt worden.

Die Unterrichtseinheit "Kinder schreiben über ihre Schule" stand in einer inhaltlichen Beziehung zu der für die dritte Klasse geplanten und durchgeführten Unterrichtseinheit "Die Häschenschule", die in der zweiten Hälfte des Schuljahres 1974/75 realisiert wurde. Beide Unterrichtseinheiten wurden von derselben Forscher-Lehrer-Gruppe, der die Verfasserin und vier Lehrer von zwei der Versuchsschulen angehörten, erarbeitet.

Bei der voraufgegangenen Unterrichtseinheit, die innerhalb des Sprachunterrichts im Arbeitsbereich "Umgang mit Texten" verankert war, ging es um die bewußte Rezeption des bekannten Bilderbuchs "Die Häschenschule"[1] und um eine Auseinandersetzung mit der von den Kindern erlebten Wirklichkeit "Schule".[2] Die diese Unterrichts-

---

1) KOCH-GOTHA, F., Die Häschenschule, ein lustiges Bilderbuch zu Versen von A. SIXTUS, A. HAHN'S Verlag, Hamburg, o. J. (Erstauflage: Leipzig 1923)

2) Zur Analyse des Planungsprozesses vgl. auch SCHEFFER (1977)

einheit übergreifende Frage war, wie "Schule" für Kinder als Problem erfahren wird und inwieweit es gelingt, Formen der Problembearbeitung bzw. -bewältigung für die Kinder und durch die Kinder zu entwickeln. Die Reflexion der Unterrichtsplanung und -realisierung zu dem Bilderbuch "Die Häschenschule" führte zu dem Vorschlag, in der anschließenden Intensivphase eine Unterrichtseinheit mit dem Ziel zu planen, daß die Kinder ein Buch über die Wirklichkeit ihrer Schule selbst schreiben sollten und welches sie den neu einzuschulenden "Erstkläßlern" schenken wollten.

Im Anschluß an Arbeiten von BOETTCHER (1973), HAUEIS/HOPPE (1972), INGENDAHL (1972), BÜNTING/KOCHAN (1973) und den von der damaligen Rahmenrichtlinien-Fachgruppe erarbeiteten 2. Entwurf zu den hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1974) sollte es um die Aufgabe gehen, altersspezifische Textformen zu entwickeln, die dem Anspruch, Mittel sprachlicher Kommunikationsprozesse zu sein, gerecht werden könnten.

Im Gegensatz zu der traditionellen Aufsatzdidaktik, die sich für die Grundschule weitgehend an der erlebnisbezogenen Erarbeitung von Textgattungen orientierte, ist in der neueren Sprachdidaktik die Frage nach dem Verhältnis von Text und Realität in den Mittelpunkt der Reflexion gerückt. Dabei wird jedoch im allgemeinen ein relativ enger pragmatischer Realitätsbegriff zugrundegelegt: Textschreiben gilt danach als eine Kommunikationsweise, die sich aus dem je spezifischen Verwendungszusammenhang legitimiert.

Dabei geht es um
- reale oder, bezogen auf schulische Lernprozesse, die Realität simulierende Schreibanlässe (Notizen, Einladungen, Anträge ...)
- Texte für Leser, mit einem allgemeinen jedoch pointierten Adressatenbezug (Informationen über Bücher, Bericht über Ereignisse, Briefe, Spielregeln ...)
- Texte, die in einem bestimmten Situationsbezug stehen (Pläne, Vorschläge für Konfliktlösungen, Puppen- oder Rollenspiele ...).

Mit dem in der letzten Intensivphase des Forschungsprojekts durchgeführten unterrichtlichen Vorhaben, das Schreiben von Texten auf die Gestaltung eines kleinen Buches über die Schule für "Erstkläßler" zu beziehen, wurde der Versuch gemacht, die neueren kommunikationsdidaktischen Überlegungen aufzugreifen. Die inhaltliche Bestimmung des Unterrichtsprojekts orientierte sich also zunächst daran, eine Adressatengruppe, die ein großes Interesse an dem "Gegenstand Schule" haben mußte, anzusprechen. Dennoch basierte diese Vorentscheidung nicht auf einem vorrangig pragmatischen Textverständnis; vielmehr sollten unter dem Aspekt der kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Ansätzen sprachdidaktischer Theorien die Ergebnisse aus Diskussionen vorangegangener Intensivphasen einbezogen werden, um dabei vor allem die Bedeutung der Ziel-Inhalts-Frage für die "Schriftliche Kommunikation" aufzuarbeiten.

Der Ausgangspunkt der gemeinsamen Planungsphase zwischen Forscher und Lehrern war in diesem Fall also nicht - wie bei der mit der anderen Lehrergruppe erarbeiteten Unterrichtseinheit "Schulhof - Spielhof" (vgl. Seite 76 ff) - ein aktuell anstehendes Problem, das es im Unterricht

zu bewältigen galt, sondern die inhaltliche Problemstellung war insbesondere auch in der Fragerichtung der Lehrer von Anfang an stärker auf die Fachdidaktik bezogen: es ging darum, den Stellenwert des "Aufsatz-Schreibens" in der Grundschule konzeptionell und unterrichtspraktisch zu erarbeiten.

Dies hat zu einer systematischen Erweiterung der unterrichtlichen Planungstätigkeit geführt, die nun auch für die Gestaltung des Arbeitsbereichs "Schriftliche Kommunikation" Fragen umfaßte, die von allgemeiner Bedeutung waren. Die Bearbeitung der mit der "Produktorientierung" in den Mittelpunkt gerückten Ziel-Inhalts-Frage - als wesentliche Stufe des Planungsprozesses für einen unterrichtsbezogenen Handlungsentwurf (vgl. dazu im einzelnen die im vorigen Abschnitt dargestellte Intensivphase, insbesondere Seite 83ff) - tritt also in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage, was es bedeutet, wenn ein intendierter Erkenntnisprozeß (z. B. über den Problembereich "Schule") an schriftsprachliche Kommunikation gebunden werden soll bzw. worin die spezifischen Möglichkeiten der Schriftsprache für die angestrebten Prozesse der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und ihre kommunikative Vermittlung bestehen.

So sind im Verlauf des Planungsprozesses die Perspektiven auf den konkreten Unterricht zeitweilig gegenüber der systematischen Bearbeitung inhaltlicher und sprachdidaktischer Probleme fast völlig in den Hintergrund getreten. Dies wirkte sich schließlich auch insofern auf die Struktur der Unterrichtseinheit, also des "Produkts" im engeren Sinne, selber aus, als sie eine so komplexe und differenzierte Gestalt annahm, daß sie über die Funktion, Orientierungsgrundlage für die Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrer zu sein, mehr als andere Unterrichts-

einheiten des Sprachunterrichts Momente der Weiterqualifizierung von Lehrern und der Entwicklung wichtiger Kriterien für einen sprachdidaktischen Bezugsrahmen in sich vereinigte.

Da der letztgenannte Aspekt einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung eines Ansatzes der Textproduktion im Deutsch-Unterricht der Primarstufe - der später auch das didaktische Konzept der hessischen Rahmenrichtlinien wesentlich mitgetragen hat - erbracht hat, wird die Analyse hier vor allem auf die dafür relevanten (eher systematisierenden) Teile des Planungs- und Reflexionsprozesses konzentriert. Die Darstellung dieser systematischen Aspekte des Diskussionsverlaufs in der Intensivphase wird hier in der Form von drei Matrices vorgenommen, die auch den Verlauf der Planungsphase strukturiert haben bzw. in denen sich die Erkenntnisse des Diskussionsprozesses niedergeschlagen haben. An der schrittweisen Veränderung und konkreten Ausarbeitung der Matrix werden nämlich sowohl die für die Entwicklung einer didaktischen Struktur schriftsprachlicher Kommunikation wichtigsten Kriterien als auch ihre Verwendung im konkreten unterrichtsplanerischen Entscheidungsprozeß am bündigsten ablesbar. Deshalb wird die folgende Analyse des curricularen Planungsprozesses vor allem unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Arbeit mit der entsprechenden Matrix strukturiert.

2.3.2.2 Zur Analyse der Planungsphase

Den Ausgangspunkt für die Diskussion in der Forscher-Lehrer-Gruppe bildete die Frage:

Welche Probleme, Ereignisse oder Gewohnheiten in der

Schule beschäftigen Schüler vermutlich so intensiv, daß sie etwas dazu schreiben möchten?

Im Prinzip nimmt dieser Ansatz die Frage der traditionellen Aufsatzdidaktik nach einem geeigneten Thema auf, zielt aber unter der Perspektive, ein Buch darüber zu schreiben, zugleich darüber hinaus auf die Frage, nach der kommunikativen Relevanz der schriftlichen Äußerungen.

Die erste Phase der Diskussion war dadurch gekennzeichnet, daß die Lehrer der Ausgangsfrage mit zunehmender subjektiver Betroffenheit und außerordentlicher Hingabe an das Problem nachgingen. Dabei wurde deutlich, daß biografische Momente der beteiligten Lehrer in bezug auf die Wirklichkeit "Schule" so, wie sie sie als Schüler erlebt hatten und wie sie sie jetzt in ihrer alltäglichen Praxis als Lehrer erfuhren, zu bestimmenden Elementen für die Gewinnung erster vorläufiger didaktischer Kategorien wurden; und zwar unter dem Gesichtspunkt, Zielperspektiven für die Auswahl konkreter Inhalte und die Bedeutung, die sie vermutlich für Schüler haben, zu beschreiben.

So versuchten die Lehrer, zunächst sich in die unterschiedlichsten Situationen, in denen Schüler sich befanden, hineinzudenken, weil ihnen bewußt war, daß das Schreiben und der damit verbundene Verzicht auf die lebendige Auseinandersetzung des mündlichen Dialogs nur dann gelingen kann, wenn die inneren Vorstellungen der Schüler so lebendig werden, daß sie in schriftlichen Zusammenhängen zum Ausdruck gebracht werden können. Obwohl also die Inhaltsdiskussion in ihrer Intention von Anfang an unter sprachdidaktischen Perspektiven strukturiert wurde, entfernte sie sich doch sehr bald

von dem unmittelbaren Bezugspunkt der Planung von Lernprozessen im Unterricht. Die Frage, wodurch Schüler "in ihrer Schule"beeindruckt werden, ging sehr bald in Berichte und Erzählungen der Lehrer über, bei denen Situationen aus ihrem eigenen Schulleben lebendig wurden. Anstrengendes, freudige Ereignisse, Überraschungen, Enttäuschung, Angst, der Wunsch bzw. der normative Anspruch, mehr zu erreichen, der Widerspruch zwischen Unterstützung, Föderung und Kontrolle und die damit verbundene pädagogische Herausforderung verdichteten sich, wenn sie versuchten, sich die Erlebensebene ihrer Schüler zu vergegenwärtigen. Es entstand ein "farbiges Bild" des schulischen Alltags, bei dem alle Beteiligten selbst spürten, daß es ungeheuer viel Mitteilenswertes gibt, und auch, daß es schon hilfreich ist, Zuhörer zu finden, die das Gesagte nachvollziehen können.

Eine strukturierende Zusammenfassung dieser Gespräche[1] läßt die folgenden vier Problemkomplexe erkennen, deren Bezug zu den verschiedenen konkreten Gesprächsphasen hier nur durch einige Stichworte angedeutet wird.

Auszug aus dem Protokoll der Forscher-Lehrer-Sitzung vom 23./24.5.1975:

"Die Zusammenfassung dieser Gespräche führte zu folgendem Problemkatalog:

Lehrerrolle

Der Lehrer hat Privilegien (er darf z.B. in der Pause zum Bäcker gehen).
Reversibilität der Äußerungen zwischen Lehrer und Schülern.

---

1) Diese Gespräche einer Wochenendtagung sind auf Tonträger aufgezeichnet worden und für den weiteren Planungsprozeß in einem Protokoll zusammengefaßt worden.

DerLehrer als "Mensch" (z.B.: Wie verabschiedet sich unsere Lehrerin morgens, wenn ihr Mann sie in die Schule gefahren hat?)
Vorbereitete und unvorbereitete Lehrer

Der Schüler als Individuum in einer Lerngruppe

Zu wenig Spielraum für die Entfaltung seinerIndividualität (Ausnahme: Pause, Ausflug)
Man wird in seinen Gedankenäußerungen oft unterbrochen
Man wird oft ungerecht behandelt
Langeweile im Unterricht, wenn man etwas schon kann oder wenn etwas zu schwer ist
Wunsch nach Anerkennung
Mangel an Anerkennung durch die Eltern
Schüler empfinden es wohltuend, wenn der Lehrer sich neben sie setzt, um mit ihnen zu arbeiten
Verbale Anerkennung ist oft wichtiger als Noten
Identifikationsbilder unter den Kindern

Unterrichtsinhalte

Verhältnis von sogenannten Lern-/ Entlastungsfächern
Was macht Spaß in der Schule? (Sachunterricht, sofern er Handlungsspielraum gibt, und das "Freie Angebot")
Freude über erkennbare eigene Leistung

Die Klasse als Bezugsgruppe

Der Schulraum, in dem man sich auskennt und sich wohlfühlt
Der einzelne als Repräsentant der Klasse."

Angesichts dieser abstrakten, jeder Unmittelbarkeit und Lebendigkeit der ursprünglichen Mitteilung entkleideten Auflistung von Problembereichen entstand jedoch eine gewisse Ratlosigkeit - nicht nur unter den Lehrern. In ihr verbarg sich die unsichere Frage, ob das angestrebte Ziel, daß Schüler ihre eigenen Vorstellungen und Ideen, Wahrnehmungen und Enttäuschungen, diese vermutete Fülle und Intensität ungeordneter Erfahrungen in Schriftsprache durchdenken und wieder lebendig werden lassen könnten, überhaupt erreichbar wäre.

Diese Situation stellte eine besondere Herausforderung an die didaktische Planungsarbeit der Forscher-Lehrer-Gruppe dar. Deutlicher, als dies noch in den konzeptionellen Vorüberlegungen für diese Intensivphase möglich gewesen war, erwies sich in der konkreten Situation, wie unzureichend die Fragen, die mit der "Didaktik des Schreibens" zusammenhängen, bis dahin von der Fachdidaktik bearbeitet worden waren.

Es kann an dieser Stelle allerdings nicht darum gehen, die fachdidaktische Reflexion zum Problem schriftlicher Kommunikatiin in der Grundschule systematisch aufzugreifen. Vielmehr soll aufgezeigt werden, wie grundsätzlich im Rahmen der unterrichtsplanerischen Arbeit fachdidaktische Problemstellungen thematisiert werden (müßten) und wie intensiv die Suche nach entsprechenden über die konkrete Planungssituation hinausreichenden Lösungsansätzen mit der unmittelbaren Unterrichtsplanung verbunden war.

Zum Ablauf und zur Sruktur des folgenden Planungsprozesses muß deshalb noch einmal betont werden, daß sie zwar stringenter als alle vorhergehenden von der Erarbeitung sprachdidaktischer Planungskategorien mitbestimmt waren, jedoch immer auch auf die spezifischen Ziele und Bedingungen der unterrichtlichen Realisierung bezogen blieben.

Um den Zusammenhang von inhaltlicher Erkenntnistätigkeit und schriftsprachlicher Kommunikation in Richtung auf die Entwicklung und Fundierung konkreter Unterrichtstätigkeit zu erarbeiten, werden drei Matrices als hypothetisches Planungsraster entworfen.

Die drei Matrices hatten entweder die Funktion, jeweils einen Abschnitt der Planung in dieser Intensivphase zu strukturieren oder die Ergebnisse eines Planungsabschnittes systematisch darzustellen.

Im ersten Abschnitt dieser Planungsphase ging es um das grundsätzliche Verhältnis von Textschreiben und Realität.

Im zweiten Abschnitt der Planungsphase wurde dieses grundsätzliche Verhältnis in einen didaktischen Entscheidungszusammenhang eingebracht und differenziert.

Im dritten Abschnitt der Planungsphase standen der Prozeß des Schreibens und die methodische Gestaltung der Textproduktion im Mittelpunkt der Reflexion.

(1) Zum grundsätzlichen Verhältnis von Textschreiben und Realität in der ersten Matrix

---

Die beiden Dimensionen dieser ersten Matrix berücksichtigen zunächst ausschließlich die Fragestellung, welche Funktion das Schreiben eines Textes für den Lernprozeß des Schreibenden selbst haben könnte.
Bei dieser Funktion geht es darum, zu verdeutlichen, daß beim Schreiben eines Textes der Realitätsbezug nicht nur durch die Einflußnahme auf eine reale Kommunikationssituation hergestellt wird, sondern vor allen Dingen auch durch die Art der Auseinadersetzung mit dem Gegenstand selbst bestimmt wird.

Erste Matrix aus der Intensivphase der Forscher-Lehrer-Kooperation zur Unterrichtseinheit "Kinder schreiben über ihre Schule"

Dimension A: Gegenstand inhaltlicher Erkenntnis / Dimension B: Intention sprachlicher Kommunikation	Etwas von / über sich oder über eine Sache mitteilen	Die gedankliche Auseinandersetzung mit einem Problem zum Ausdruck bringen	Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse in Sprache zum Ausdruck bringen
Unterrichtsinhalte - Lernen Gegensatz von sogen. Lern-/Leistungsfächern - Leistungsdruck Inhalte, bei denen das Lernen Spaß macht (Sport, Freies Angebot) Freude über erkennbare oder durch Zensuren bestätigte Leistung			
Lehrerrolle Vorbereiteter und unvorbereiteter Unterricht Bestimmte Äußerungen und Verhaltensweisen dürfen sich nur Lehrer leisten Der Lehrer wird oft nur in seiner Funktion und nicht so sehr als Person wahrgenommen			
Der Schüler als Individuum in einer Lerngruppe Geringe Entfaltungsmöglichkeiten für individuelle Wünsche und Bedürfnisse Individuelle Zuwendung durch den Lehrer als Bezugsperson ist nötig Man wird in seiner Individualität oft nicht wahrgenommen, ungerecht behandelt bzw. aus dem eigenen Gedankengang herausgerissen			
Die Klasse als Bezugsgruppe Die Schule schafft bestimmte Identifikationsbilder unter den Schülern Der einzelne ist Repräsentant seiner Klasse (z.B. Schüler der Kl. 4a) Im eigenen Klassenraum kennt man sich aus, er kann so gestaltet sein, daß man sich mehr oder weniger wohlfühlt			

Unter diesem Gesichtspunkt wird in der Matrix die Dimension A ("Gegenstand der inhaltlichen Erkenntnis") mit der Dimension B ("Intention sprachlicher Kommunikation") in ein dialektisches Wechselverhältnis gebracht.

Die Dimension A basiert auf der in einer intensiven Diskussion begründeten Annahme, daß ein Gegenstandsbereich wie der der Schule vielfältigste Problemzusammenhänge für die Schüler beinhaltet, über die sie etwas schreiben könnten. Die in derDimension A aufgeführten inhaltlichen Aspekte zum Gegenstand "Schule" kennzeichnen hier zunächst einmal jene Erscheinungsformen des schulischen Alltags, durch die für die Schüler die Problemsituation bzw. der subjektive Bedeutungszusammenhang des Gegenstandes am deutlichsten erfahrbar wird. Sie dürfen also in dieser Form noch nicht als Ziel-Inhalts-Kategorien verstanden werden, unter denen eine bewußtere Problemsicht bzw. -darstellung in Schriftsprache zum Ausdruck gebracht werden sollte.

Nun ist aber die Entwicklung eines bewußteren Problemverständnisses durch das Schreiben von Texten immer an einen Erkenntnisprozeß gebunden, der durch bestimmte Formen sprachlich-kommunikativer Intentionalität geprägt wird. Denn der Schreibende nimmt dadurch, daß er seine Gedanken in veräußerlichter Sprache entwickelt, zugleich kommunikative Beziehungen auf.

Dieser Aspekt der Intention sprachlicher Kommunikation wird in der Dimension B der Matrix in den drei folgenden

Kategorien[1] unter dem Apsekt des Verhältnisses zum Gegenstand entfaltet.

- Der Gegenstand des Schreibens hat sich für den Schreibenden im Rahmen bestimmter Erlebnis- oder Erfahrungszusammenhänge als subjektiv bedeutsam ausgeprägt. Beim Schreiben wird demnach vor allem eine bestimmte Sichtweise, eineWahrnehmung oder ein Eindruck und der situativ bedingte Entstehungskontext für andere mitgeteilt. Im Text kommt der Gegenstand also vor allem in der subjektiven Verarbeitung durch den Schreibenden und der Ausprägung, die der Gegenstand in diesem Prozeß erfahren hat, zum Ausdruck.

- Der Gegenstand des Schreibens erhält seine sprachliche Bedeutung vorrangig unter dem Gesichtspunkt, daß es sich hier um einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit einer Sache handelt. Das Verhältnis zum Gegenstand

---

1) Die Unterscheidung dieser drei Kategorien geht auf die vor allem durch HABERMAS (1971) entwickelte Frage nach der Unterscheidung dialogkonstituierender Universalien und ihrer Bedeutung für die Bedingungen möglicher Kommunikation bzw. das Hervorbringen einer Sprechsituation zurück. In diesem Zusammenhang wird zwar, wenn auch nicht explizit, auf die vier Klassen von Sprechakten (die Kommunikativa, Konstativa, Repräsentativa und Regulativa) Bezug genommen, ohne daß ihr Stellenwert für eine mögliche Analyse sprachlich manifestierter Kommunikationsbedingungen und der durch sie konstituierten Geltungsansprüche von Meinungen hier Berücksichtigung finden könnte.
Die Integration der vier Klassen von Sprechakten in einen didaktischen Entscheidungszusammenhang schriftsprachlicher Kommunikation hat darüberhinaus zu einer Verarbeitung geführt, bei der die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale, nämlich
- in Sprache Beziehung herstellen,
- durch sprachliche Äußerungen einer Sache auf den Grund gehen,
- durch sprachliche Äußerung etwas über sich selbst in Erfahrung bringen und darstellen,
- durch sprachlicheÄußerungen Normen thematisieren,

Forts. der Fußnote: S.107

wird sprachlich so strukturiert, daß sichtbar wird, welche Bedeutung der Gegenstand über die Situation bzw. die subjektive Erfahrung hinaus im allgemeinen haben kann. Im Text kommen worwiegend die Problemhaftigkeit des Gegenstandes bzw. der innere Widerspruch zum jeweils individuellen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang und mögliche Lösungsansätze zum Ausdruck.

- Der Gegenstand des Schreibens ist der Schreibende selbst, d.h. seine Ideen, Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse..., in denen sich seine subjektive Beziehung zur Umwelt manifestiert und in denen er seine Identität erkennt bzw. jeweils neu herstellt und/oder weiterentwickelt.

Fortsetzung der Fußnote von S. 106

nicht auf einzelne Sprechakte bezogen werden, sondern als strukturierendes Moment für die Entwicklung von inhaltlichen Perspektiven aus der Sicht des individuellen Sprechers in sprachlichen Zusammenhängen dienen. Unter diesem didaktischen Aspekt ist folgende tendenzielle Unterscheidung zu treffen: Der sprachliche Dialog kann beim Schreiben von Texten auf der einen Seite vorrangig von kommunikativen Merkmalen getragen werden, die die Erkenntnistätigkeit des sich äußernden Subjekts zum Tragen bringen. Dieser Aspekt der inhaltlichen Gestaltung oder Beeinflussung eines kommunikativen Prozesses ist in die oben angeführte Matrix eingegangen und in drei Kategorien gegliedert worden, die sich an den bei Habermas als Kommunikativa, Konstativa und Repräsentativa bezeichneten Klassen von Srechakten orientieren.
Die schriftsprachliche Kommunikation und die sie tragenden inhaltlichen Zusammenhänge können jedoch auf der anderen Seite auch vorrangig auf das situative Handeln und Denken der Kommunikationspartner und die Normen, an denen es sich orientiert, bezogen sein. In diesem Fall gewinnt die Kommunikationssituation selbst als unmittelbar zu bewältigende Realität eine besondere Bedeutung für die Struktur von Texten.
Dieser Aspekt hat in der ersten Matrix noch keine Berücksichtigung gefunden. Er verweist im Prinzip auf die vierte Klasse von Sprechakten, die Regulativa. Als didaktisches Entscheidungskriterium wird dieser Aspekt dann in der zweiten Matrix eingeführt.

Der Umgang mit dieser ersten Matrix diente vor allem auch einem Klärungsprozeß für die Lehrergruppe, insofern es herauszuarbeiten galt, daß durch die Beziehung der beiden Dimensionen A und B zueinander mehr intendiert war, als ein Instrument für die Findung von "Aufsatzthemen" zur Verfügung zu stellen. Es mußte verdeutlicht werden, daß die in der alten Aufsatzdidaktik verankerte Vorgehensweise, den Schülern ein Thema zur Bearbeitung zu stellen, durch die mit den beiden Dimensionen A und B eingeleitete theoretische Betrachtungsweise überwunden werden mußte. Vielmehr ging es an dieser Stelle darum, das Schreiben von Texten als einen im Verhältnis des Schreibenden zum Gegenstand seines Schreibens in der Realität wurzelnden Erkenntnisprozeß zu begreifen.

Als methodische Vorgehensweise in diesem Klärungsprozeß wurden den einzelnen Feldern der Matrix verschiedene themengleiche Texte zugeordnet und analysiert. Dem lag die Annahme zugrunde, daß man sich auf dem Wege über die Analyse bei der Textrezeption einen Zugang zu dem dialektischen Verhältnis von Text und Realität bei der Textproduktion erschließen könne.

Für eine didaktisch relevante Begründung des Schreibens von Texten waren in dieserPhase für die Lehrer folgende an der ersten Matrix erarbeitete Erkenntnisse wesentlich:

- Das Schreiben von Texten wird als ein Moment von Realitätserfassung in Sprache verstanden, durch das der Schreibende sein subjektives Verhältnis zum"Gegenstand" klärt, bzw. muß das Schreiben als ein wichtiger Prozeß angesehen werden, in dem der Schreibende einen Standpunkt zu dem "Gegenstand", über den er schreibt, zu finden bzw. weiterzuentwickeln sucht.

- Die jeweils subjektive Beziehung zum realen Gegenstand wird durch den mit dem Schreiben verbundenen Erkenntnisprozeß dem Schreibenden selbst bewußt und gleichzeitig für andere verständlich.
- Da durch das Schreiben von Texten die in Sprache manifest gewordene subjektive Betrachtungsweise für andere mitteilbar wird, kann der Schreibende durch seinen Text - wirkungsvoller, als dies im Gespräch geschehen kann - einen kommunikativen Vorgang aus seiner Sichtweise heraus gestalten und beeinflussen.

Diese grundsätzlichen Überlegungen zur Texproduktion sollten im weiteren Diskussionsverlauf als ein zentraler Aspekt in den Zusammenhang didaktischer Planungskriterien eingebracht werden. Dies führte zunächst vor allem dazu, die im Hinblick auf das konkrete Unterrichtsvorhaben nur vorläufig aus einem spontanen Diskussions- und Reflexionsprozeß in der Lehrergruppe hergeleiteten inhaltlichen Problemfelder (Dimension A) neu zu strukturieren.

Für die weitere Planungsarbeit ergaben sich zwei didaktisch relevante Ansatzpunkte, die in der Weiterentwicklung der Matrix zum Ausdruck kommen:

Einmal ging es darum, den bisher ausschließlich betonten subjektiven Aspekt des Verhältnisses von Schreibendem zur Realität in einen über das Subjekt hinausweisenden Erkenntniszusammenhang einer Ziel-Inhalts-Dimension einzubringen.

Zum anderen ging es darum, den kommunikativen Aspekt beim Schreiben von Texten um eine auf den realen Verwendungszusammenhang zielende Dimension zu ergänzen.

Dieser im zweiten Planungsabschnitt fortgeführte Prozeß, einen präziseren Begründungszusammenhang für konkrete didaktische Entscheidungen zu erarbeiten, ging in die gegenüber der ersten Matrix erweiterte zweite Matrix ein.

(2) Zum Verhältnis von Schreibendem und Realität als Problem eines didaktischen Entscheidungszusammenhangs in der zweiten Matrix

Der für die Planung des konkreten Unterrichtsprozesses in der zweiten Phase maßgebliche didaktische Zielpunkt war die Entfaltung einer didaktischen Entscheidungsstruktur, die die Entwicklung einer "Aufgabenstellung" für das Schreiben von Texten begründen kann.

Eine solche "Aufgabenstellung", die etwas im Prinzip anderes darstellt als ein Aufsatzthema, wird zunächst bestimmt von der in der Dimension A der zweiten Matrix weiter gefaßten Ziel-Inhalts-Dimension. Diese Dimension bezieht hier jetzt das Spannungsmoment ein, das zwischen der subjektiven Betroffenheit des Schreibenden in Bezug auf den realen Gegenstand einerseits und der objektiven Bedeutsamkeit des Gegenstandes andererseits besteht. Die Reflexion dieses Zusammenhangs ist als ein wichtiger Bestandteil des didaktischen Entscheidungsprozesses anzusehen, der dazu führen muß, daß dieses Spannungsmoment in die Aufgabenstellung für das Schreiben von Texten eingeht, so daß es dem Schüler gelingen kann, im Schreiben seinen eigenen Standpunkt in der Auseinandersetzung sowohl mit den subjektiv erfahrenen als auch mit den objektiv bedeutsamen Aspekten des Gegenstandes herauszufinden bzw. zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen.

Was das für die Planung von Schreib-Lernprozessen praktisch heißen kann, wird an der Interpetation der dritten Matrix verdeutlicht werden.

ZWEITE MATRIX AUS DER INTENSIVPHASE DER FORSCHER-LEHRER-KOOPERATION ZUR UNTERRICHTSEINHEIT

"KINDER SCHREIBEN ÜBER IHRE SCHULE"

Dimension A: Gegenstand inhaltlicher Erkenntnis Erfahrung mit dem Gegenstand und objektive Bedeutungsstruktur des Gegenstandes		Dimension B: Intention sprachlicher Kommunikation	Dimension C: Verwendungszusammenhang beim Schreiben von Texten Selbstvergewisserung des Schreibers im Hinbl. auf einen möglichen Leser	Realer Verwendungszusammenhang Expliz. Adressatenbezug	Realer Verwendungszusammenhang Expliz. Situationsbezug	Dimension D: Darstellungsweisen
Der Unterricht ist ein Mittel, die Fähigkeiten der Schüler auf breiter Ebene zur Entfaltung zu bringen	Leistungsdruck, Entlastungsfächer Lust - Unlust, Langeweile Leistungsfreude	-Etwas von sich bzw. von einer Sache mitteilen -Gedankl. Auseinadersetzung mit einem Problem zum Ausdruck bringen -Ideen, Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse in Sprache entfalten	→	→	→	
ImUnterricht müssen unterschiedliche Formen des Lehrens und Lernens zum Tragen kommen und aufeinander abgestimmt sein	Gestaltung des Unterrichts durch den Lehrer Eigener Tätigkeitsdrang Gebremste sanktionierte Aktivitäten	-Etwas von sich bzw. von einer Sache mitteilen -Gedankl. Auseinandersetzung mit einem Problem zum Ausdruck bringen -Ideen, Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse in Sprache entfalten	→	→	→	
Für die Gestaltung des Unterrichts müssen entsprechende Bedingungen geschaffen werden	Gestaltung / Einrichtung des Klassenraums	-Etwas von sich bzw. von einer Sache mitteilen -Gedankl. Auseinandersetzung mit einem Problem zum Ausdruck bringen -Ideen, Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse in Sprache entfalten	→	→	→	
Im Unterricht entwickeln sich Beziehungen zum Lehrer, die von seiner Aufgabe und von seiner Persönlichkeit mitbestimmt sind	Ausstrahlungskraft und Persönlichkeit des Lehrers Gute und schlechte Eigenschaften	-Etwas von sich bzw. von einer Sache mitteilen Gedankl. Auseinandersetzung mit einem Problem zum Ausdruck bringen - Ideen, Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse in Sprache entfalten	→	→	→	
In der Schule entwickeln sich Beziehungen der Schüler untereinander, die auch von den Tätigkeiten, die sie im Unterricht und in der Pause realisieren können, abhängen	Außenseiter Positive Identifikationsfiguren Gemeinsamkeiten beim Arbeiten und Spielen	-Etwas von sich bzw. von einer Sache mitteilen - Gedankl. Auseinandersetzung mit einem Problem zum Ausdruck bringen -Ideen, Einstellungen, Gefühle, Bedürfnisse in Sprache entfalten	→	→	→	

Von dem in der Dimension A angedeuteten Spannungsfeld zwischen subjektiver Erfahrung und objektiver Bedeutsamkeit realer Gegenstände läßt sich dann auch die Beziehung zur "Intention sprachlicher Kommunikation" (Dimension B) im Rahmen der didaktischen Entscheidungsstruktur weiter differenzieren.
Innerhalb jeder einzelnen der für den "Gegenstand" relevanten Ziel-Inhaltskategorien ist zu entscheiden, welche der drei Kategorien der "Intention sprachlicher Kommunikation" - die Mitteilung über sich oder einen Gegenstand, die gedankliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder die sprachliche Entfaltung von Ideen, Einstellungen, Gefühlen oder Bedürfnissen - der Struktur des individuellen Erkenntnisprozesses entspricht.

Prinzipiell kann jede der Ziel-Inhaltskategorien durch den Prozeß der gedanklichen Verarbeitung beim Schreiben mit jeder der drei Kategorien aus Dimension B in Verbindung treten und durch entsprechende sprachlich intentionale Äußerungsformen in Erscheinung treten.

Erst in diesem Stadium des Prozesses schulischer Curriculumentwicklung wurde von der Forscher-Lehrer-Gruppe der von der neueren Sprachdidaktik in den Mittelpunkt gerückte sprachpragmatische Aspekt des kommunikativen Verwendungszusammenhangs in die Arbeit an der Struktur eines didaktischen Begründungsrahmens für das Schreiben von Texten eingebracht (Dimension C der Matrix).

Unter der Perspektive der kommunikativen Funktion von Texten in ihrer ganzen Bedeutungsbreite wird in der Matrix der pragmatische Verwendungszusammenhang beim Schreiben von Texten in einem doppelten Realitätsbezug konstituiert.

Auf der einen Seite wird dieser Realitätsbezug dadurch begründet, daß Texte in einen bestimmten Verwendungszusammenhang eingehen können oder reale Kommunikationssituationen beeinflussen bzw. neu schaffen. Dabei wirkt es sich auf die Gestaltungsweise von Texten aus, inwieweit aus einer realen Kommunikationssituation heraus der Text von einem bestimmten Zweck her "brauchbar" sein muß. Der Verwendungszusammenhang kann wiederum entweder stärker von einem expliziten Adressatenbezug gekennzeichnet sein (z. B.: Brief an die Gesamtkonferenz zur Spielsituation auf dem Schulhof) oder von einem Situationsbezug her geprägt sein (z. B.: Schüler schreiben ein Puppen- oder Rollenspiel für den Elternabend).

Auf der anderen Seite kann der Realitätsbezug beim Schreiben auch als Selbstvergewisserung des Schreibenden im Hinblick auf einen möglichen Leser eine kommunikative Funktion haben. Dabei kommt es vor allem darauf an, daß das, was durch Schreiben zum Ausdruck gebracht wird, vom Schreibenden selbst, jedoch auch von anderen nachvollzogen werden kann bzw. daß der Schreibende sich im geschriebenen Text verständlich machen will.

Der Vollständigkeit halber wird in dieser Matrix noch mit der Dimension D darauf hingewiesen, daß es auch einen Zusammenhang zwischen Textgattungen bzw. Darstellungsweisen und der hier entfalteten didaktischen Struktur für das Schreiben von Texten gibt. Dieser Gesichtspunkt hat aber in der Grundschule noch keine systematische Bedeutung, so daß die Relevanz bestimmter Darstellungsweisen in ihrer Funktion für die sprachlich-kommunikative Entfaltung von Gedanken nur angedeutet, jedoch nicht weiter reflektiert worden ist.

(3) Zur konkreten Unterrichtsplanung für den Prozeß des Schreibens in der dritten Matrix

Die Entscheidungen über Ziele und Gestaltung von konkreten Schreibsituationen erfolgte in mehreren Schritten, in denen unterrichtliche Planung und die Analyse des Unterrichtsprozesses und seiner Ergebnisse immer wieder aufeinander bezogen wurden.

In dem Prozeß ging es vor allem darum, Schreibanlässe zu entwickeln,

- welche in einem ersten Schritt zunächst unmittelbar an den subjektiven Erfahrungen der Schüler anknüpften, diese aber gleichzeitig auf eine ungelöste Problemsituation bezogen und
- welche dann in weiteren Schritten die sprachliche Darstellung des jeweils individuellen Verhältnisses zur entsprechenden Problemsituation durch das Schreiben von Texten herausforderten.

Um die Struktur von Schreibanlässen und ihren Stellenwert für den Prozeß des Schreibens zu erläutern, soll an dieser Stelle anhand der dritten Matrix ein Überblick über den gesamten Planungszusammenhang gegeben und an Textbeispielen verdeutlicht werden.

Dimension B: Intentionen sprachlicher Kommunikation / Dimension A: Allgemeine Zielkriterien, die sich auf die Erkenntnis des "Problemfeldes" Schule beziehen	1. SCHRITT: Auf die subjektiven Erfahrungen der Schüler bezogene Schreibanlässe	Analyse der ersten Kindertexte und neue Aufgabenstellung	2. Schritt: Auf das individuelle Verhältnis zur jeweiligen Problemsituation bezogene Anregungen für das Schreiben von Texten			
	Zu verschiedenen inhaltlichen Schreibanlässen kurze, einfache Äußerungen aufschreiben und an eine Pinnwand hängen (Erfahren, daß man etwas dazu schreiben kann)		Etwas von sich mitteilen Für sich selbst schreiben (etwas über sich erfahren	Über eine Sache berichten Eine Sache erklären In Erfahrung bringen, was jemand über sich /eine Sache mitteilen kann	Sich mit einem Problem auseinandersetzen	Einstellungen, Ideen, Gefühle, Wünsche darstellen/zum Ausdruck bringen
Schüler haben ein Interesse daran, in der Schule etwas zu lernen; es ist jedoch oft schwierig, dieses Interesse zu erkennen und zu realisieren	Anregungen für eine kleine Statistik: Man lernt in der Schule eine Menge Was ist besonders nützlich? Was ist weniger nützlich? Was macht am meisten Spaß? Was macht nicht so viel Spaß?		Ein Märchen weiterschreiben: (Stichwort: In einem Zaubersack steckt die Möglichkeit zu lernen, was man versäumt hat)		Interviews: Erwachsene haben schon einen Beruf. Ich möchte ...werden. Von ... kann man erfahren, was man dafür in der Schule lernt.	
Durch die Gestaltung des Unterrichts werden Aktivitäten der Schüler geweckt und gesteuert	Wenn Frau S. etwas erklärt,..... ... dann dauert es immer zu lange bis ich anfangen kann ... weiß man oft nicht so genau, was man machen muß			Mißverständnisse im Unterricht. In unserem Stundenplan gibt es "Freies Angebot"		
Der Lernprozeß ist von der Gestaltung und Entwicklung der Lernumwelt abhängig	Plakat des Arbeitskreises Grundschule e.V.: "Kleine Kinder brauchen kleine Klassen!"			In unserer Klasse haben wir es gemütlich eingerichtet		Eine Klasse, eine Schule - so wie wir sie uns wünschen
Die Schüler entwickeln Beziehungen zu ihrem Lehrer; diese Beziehungen werden durch seine Persönlichkeit und die Gestaltung des Unterrichts bestimmt	An Frau L. gefällt mir ..... gefällt mir nicht ..... Foto mit der Beschriftung: "Was Frau L. wohl denkt, wenn sie vor der Klasse steht?"			Interviews mit der Lehrerin: Warum ist sie Lehrerin geworden? Sie hat einen kleinen Sohn. Wie verhält sie sich als Mutter? Sie wohnt in einer Großstadt.	Zeugnis für Lehrer	
Die Schüler entwickeln Beziehungen untereinander, die auch durch ihre Tätigkeiten im Unterricht und in der Pause geprägt sind	R. kann besonders gut ..... In der Pause		Wie es beim Spielen manchmal so zugeht	Wir arbeiten oft in Gruppen		

Mit dieser dritten Matrix wird der Bezug zur ersten Matrix wieder aufgenommen; die beiden Dimensionen ("Gegenstand inhaltlicher Erkenntnis" und "Intention sprachlicher Kommunikation"), auf denen sich der individuelle Entstehungsprozeß von Texten bestimmen läßt, werden einander zugeordnet.

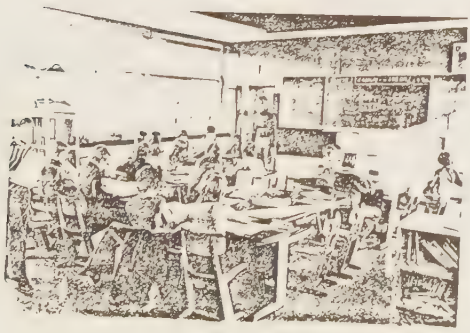
Die Dimension A umfaßt hier allgemeine Zielkategorien, die in der Forscher-Lehrer-Diskussion aufgrund einer differenzierten Sachanalyse herausgearbeitet wurden. Sie gelten als allgemeines Bezugsraster für die zielorientierte Strukturierung von Schreibanlässen.
Der Begriff "Schreibanlaß" wird hier bewußt gewählt: Mit ihm wird ein Aufgabentypus bezeichnet, der die Spannung zwischen der subjektiven Bedeutsamkeit des Problemgegenstands einerseits - also den konkreten Erlebnissen und Erfahrungen aus dem schulischen Alltag, den Einstellungen gegenüber bestimmten Sachverhalten - und der objektiven Bedeutung des "Gegenstands" andererseits aufgreift. In dieser Definition hat der Schreibanlaß die Funktion, das Schreiben als individuellen Klärungsprozeß anzuregen.

Die Bezugnahme auf die Dimension B ("Intention sprachlicher Kommunikation") erfolgt in zwei Schritten, die sich grundlegend voneinander unterscheiden.

Im ersten Schritt hat das Schreiben die Funktion einer einfachen Mitteilung. Dabei sollte es den Schülern gelingen, durch sprachliche Äußerungen eigene Erfahrun-

gen, Vorstellungen, Gefühle oder Ansichten zunächst einmal zu identifizieren bzw. die subjektive Beziehung zu bestimmten Aspekten des Problemfeldes "Schule" überhaupt zu entdecken. Der Charakter der einfachen Mitteilung und die damit verbundene geringe sprachliche Expliziertheit macht es den Schülern möglich, ihre noch undifferenzierten inneren Vorstellungen spontan in schriftlichen Äußerungen zu fixieren. Deshalb muß der Schreibanlaß so gestaltet sein, daß er Äußerungen mit geringer syntaktischer Differenziertheit und relativ einfachem prädikativem Charakter zuläßt.

Was ich Frau K wohl
so denkt, wenn sie vor
unserer Klasse steht ...



Sie denkt:
„Ob ich das
Voll richtig
mache"!

Anke und
Conny

Die Lehrer denken
bestimmt: Hoffent-
lich ist bald „Große
Pause"

Frank

Ich glaube sie
glaubt: Naja
Unterricht ist
Unterricht

Berni

Sie ist aufgeregt.
Sie denkt: Wenn
nur nichts schief-
geht.

Klaus

Sie denkt vielleicht:
„Ob ich das wohl
richtig erkläre"

Völker

Die Planung des zweiten Unterrichtsschrittes beginnt mit einer genauen Analyse der einzelnen noch unzusammenhängenden Äußerungen. Diese Analyse wurde teilweise gemeinsam mit der Klasse durchgeführt. Die schriftlichen Äußerungen wurden dabei einander so zugeordnet, daß ein kommunikativer Zusammenhang entstand, in dem sich durch identische, ähnliche oder widersprüchliche Aussagen ein differenzierteres Bild von dem jeweiligen Sachverhalt für die Schüler ergab.

Bei der Analyse der Schülertexte und der an sie geknüpften Unterrichtsgespräche wurde die für die Forscher-Lehrer-Gruppe deutlich, in welcher Weise sich die Beziehungen zum jeweiligen Sachzusammenhang ausgeprägt hatten und von welchen Intentionen sie sich vermutlich beim Schreiben leiten lassen würden. Unter diesem Gesichtspunkt, der den Kategorien der Dimension B entspricht, wurden die in der Matrix fixierten Schreibanlässe entwickelt. Zum Teil enthielten sie von Anfang an Hinweise auf bestimmte Textformen (z.B. Interview), zum Teil wurden Hilfen für bestimmte Gestaltungsweisen erst in der Diskussion mit einzelnen Schülergruppen entwickelt.

Die folgenden Textbeispiele sind den im Rahmen der Unterrichtseinheit entstandenen Kinderbüchern entnommen.

GESCHICHTEN, DIE AUCH EIN BISSCHEN WAHR SIND.

Es war einmal ein Kind, das ging nicht gern zur Schule, denn es hatte keine Lust zu schreiben, zu rechnen und zu malen. Richtig gerne mochte es nur schwimmen und lesen.

Als es groß geworden war, hatte es nichts anderes gelernt als schwimmen und lesen. Da wußte es nicht, was es werden sollte. Als es schon ganz verzweifelt war, kam eine gute Fee und sprach: "Ich schenke Dir einen Zaubersack, in dem steckt alles, was Du nicht kannst. Aber eines Tages wird der Zaubersack seine Kraft verloren haben".

Aber es war unheimlich; auf einmal wirkte er:
Ich konnte schon 1 + 1 = 2 rechnen, und ich wurde schlau.
Die Leute sagten: "Das Kind ist ja schlauer als mein Klaus!"

Aber er dachte an die Fee, die gesagt hatte, der Saft wirkt aber nicht so lange.

Er lernte
rechnen,
schreiben,
lesen,
malen,
Kunst.

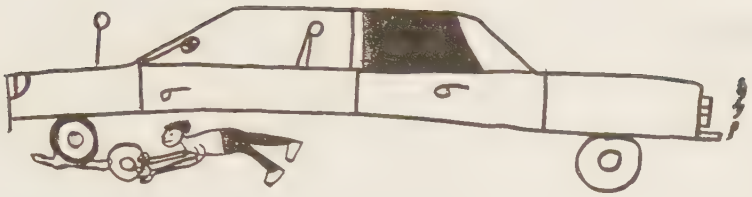
UND ER WAR GLUECK-
LICH.

Die Fee kam und sagte: "Der Saft hält nur noch einen Monat, und danach bist Du wieder so, wie Du mal warst. Aber Du hast noch einen Wunsch". Und er sagte: "Ich möchte rechnen lernen!" "Nein, das habe ich Dir doch schon geschenkt". Dann sagte sie das letzte Wort: "Ich komme wieder, und dann mußt Du es wissen!".

Er überlegte und überlegte, bis ihm was einfiel und sagte: "Ein Auto. Dann kann ich wegfahren und brauche nicht zu rechnen und zu schreiben". UND ER WAR WIEDER GLUECKLICH.

Da war jetzt ein Monat rum, und er sagte: " 1 + 1 = 10" und DIE LEUTE LACHTEN IHN AUS. Er merkte, daß er (der Saft ?!) nicht mehr wirkte und es wahr SCHRECKLICH, BIS ER SEIN AUTO BEKAM.

Er sauste wie ein Verrückter um die Welt, bis er einen Platten kriegte,



und er wußte ja nicht, wie es ging.

Aber die Fee hatte ihm geholfen. Er sagte: "Gott sei gedankt!" und er sauste weiter.

Er hatte Hunger und hatte eine Mark und kaufte sich was. Aber er war so dumm, daß die Leute ihn betrogen hatten. Er hatte nichts gemerkt und fuhr weiter ... bis er Geld brauchte. Denn er wußte ja nicht, daß er so wenig Geld hatte.

Da kamen die Leute und meckerten, daß er doof wär und lachten ihn aus.

Und er wußte ja gar nicht, daß er so dumm war.

Jetzt war die Geschichte leider aus.

Erwachsene haben schon einen Beruf. Wir wollten von ihnen wissen, was sie dafür in der Schule gelernt haben. Einige von uns haben deshalb ein Interview gemacht. Diese Interviews könnt ihr auf den folgenden Seiten lesen. Wir haben nicht immer alles verstanden, was die Erwachsenen uns erklärt haben. Manche haben nur kurz geantwortet, andere haben uns Beispiele erzählt.

Burkhard interviewt einen Briefträger

Burkhard	Briefträger
Mußten Sie in Ihrem Beruf eigentlich mit Gruppen arbeiten?	Ja, ich arbeite mit 12 Kollegen, und zwar geht das so vor sich: Die Post kommt von Hanau mit'nem Auto, hier wird sie ausgeladen und dann wird die vorverteilt und da sind so Spinde und die werden dann einzeln straßenweise verteilt, und da sind wir alle zusammen und verteilen die Pöst. Das heißt Grobverteilung.

Wann müssen Sie in Ihrem Beruf rechnen?

Das Rechnen brauch ich, wenn Postanweisungen kommen, also wenn z.B. Deine Eltern oder jemand anders Geld kriegt, bestimmte Beträge ... wenn ich dann 10 Anweisungen hab' und jeder kriegt 'ne verschiedene Menge von Geld und dann muß ich immer aufschreiben wieviel Hunderter, Zehner, Zwanziger und Fünfziger Groschen und Fünfer, jenachdem was für'n Geld die Leute immer kriegen. Und da muß ich immer ausrechnen und muß genau wissen, wieviel das so ungefähr ist. Da brauch ich das Rechnen dazu.

Müssen Sie in Ihrem Beruf schreiben?

Ja, ich muß auch schreiben. Wenn ich meine Zuschrift kriege, und zwar ist das so: Wenn ich 'n Einschreiben krieg' und ich krieg' auch Urkunden und muß mal später abrechnen, muß ich immer auf meinem Abrechnungsschein jede Menge schreiben.

Ist Ihr Beruf eigentlich wichtig?

Ich würde sagen sogar sehr wichtig Stell Dir vor, wenn Du mal groß bist, später, und kriegst von Deiner Freundin 'n Brief, dann muß ich den dann zu Dir zustellen oder auch andere Leute, Geschäftsleute oder die Eltern und auch die Schule, Eure Schule, die kriegt auch von mir jede Menge Post. Also das ist ein ganz großer Begriff: sehr wichtig.

Wann müssen Sie in Ihrem Beruf ordnen?

Und zwar habe ich vorhin schon gesagt, wenn die Grobverteilung fertig ist, dann muß ich meine Briefe in einzelne Straßen und Hausnummern einordnen und es sind jede Menge Straßen und da muß ich immer für jede einzelne einordnen die Briefe.

Müssen Sie in Ihrem Beruf lesen?

Ja, und zwar die Anschriften von den Kunden, wenn's geschickt werde an die Post, und zwar auch "deutsch und zwar wie sie früher geschriebe haben, da muß man sich ganz schön anstrengen, um das zu entziffern, was da eigentlich da drauf steht.

Brauchen Sie in Ihrem Beruf Mengenlehre?

Ich weiß nicht, was Mengenlehre is Ich hab Mengenlehre nicht gelernt.

Können Sie in Ihrem Beruf in Streit kommen?

Ich glaub' in jedem Beruf kommt man in Streit. Wenn man Meinungsverschiedenheiten hat oder der eine tut seinen Standpunkt vertreten und der andere ist dagegen, dann ist der große Krach da.

Teil 3:

Die hessischen Rahmenrichtlinien

Deutsch Primarstufe

als ein Ergebnis der Weiterentwicklung

des im Marburger Grundschulprojekt erarbeiteten

didaktischen Konzepts für den Sprachunterricht

1. Zum Entstehungsprozeß und zur Funktion der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe

In den beiden ersten Teilen dieser Arbeit ist ausführlich dargelegt worden, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe und der schulischen Curriculumentwicklung im Marburger Forschungsprojekt bestanden hat. Einleitend zu diesem dritten Teil ist speziell auf den Kontext einzugehen, in dem die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe entstanden sind und in dem sie ihre Funktion haben.

Die Anfangsphase hessischer Curriculumreform bis hin zur Entscheidung über eine Strategie der Entwicklung einzelner fachbezogener Rahmenrichtlinien ist bereits in der Einleitung skizziert worden. (Vgl. S. 3 ff) Bezogen auf die vergleichsweise späte Erarbeitung der jetzt (Ende 1979) vorliegenden Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe, sind auf einer allgemeinen Ebene Kontext und Verlauf der hessischen Rahmenrichtlinienentwicklung bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu umreißen, weil aus dieser Perspektive der spezifische Problemhorizont resultiert, in dem die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe erarbeitet wurden, die erforderliche Zustimmung erlangten und jetzt in den Prozeß von Erprobung und Weiterentwicklung einmünden.

Mit Beginn des Schuljahres 1972/73 wurden allen Lehrern die kurzfristig erarbeiteten Rahmenrichtlinien für entsprechende Fächer zur Verfügung gestellt; sie sollten "zunächst zur Kenntnisnahme, Diskussion und freiwilligen

Teilerprobung ... dienen" (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1972c, 819). Mit diesem Erlaß wurden die Lehrer auf die gleichzeitig verschickte ausführliche Darstellung des Reformkonzepts - "Neue hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien), Begründungen, Aufgaben, Perspektiven" (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1972a) - hingewiesen. Der Kernpunkt dieses Konzepts bestand darin, daß mit den (vorläufigen) Rahmenrichtlinien die Lehrplanrevision als ein Prozeß ständiger Fortschreibung und Weiterentwicklung erst eingeleitet werden sollte; dabei wurde im wesentlichen auf die unmittelbare Evidenz und die rationale Begründbarkeit rekurriert, es wurde also eine im Prinzip vorhandene Zustimmung zum Lehrplankonzept und seiner Begründung unterstellt. (Vgl. dazu HALLER 1976, 70 ff.)

Das hessische Konzept basierte in starkem Maße auf einer lehrerzentrierten Innovationsstrategie, die durch den Modellversuch zur Verbindung schulnaher Curriculumentwicklung und regionaler Lehrerfortbildung (1972 - 1976) flankiert werden sollte.
Ein halbes Jahr nach der Auslieferung der Rahmenrichtlinien entbrannte die heftige Kontroverse um die Rahmenrichtlinien (ganz überwiegend speziell um diejenigen für Gesellschaftslehre und Deutsch Sekundarstufe I), die sich bis zur Landtagswahl im Herbst 1974 erstreckte. Im Kontext der öffentlichen Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien - so kann interpretiert werden[1] -

---

1) HESSISCHER KULTUSMINISTER, Erprobung von Rahmenrichtlinien für die Primarstufe und Sekundarstufe, Erlaß vom 11.7.1973, Amtsblatt Seite 908 ff. (Der Erlaß beginnt mit den Worten: "Die Diskussion um die Erprobung der Rahmenrichtlinien veranlaßt mich, den gegenwärtigen Stand des Erprobungsverfahrens zusammenfassend darzustellen ...)

sind im Juli 1973 die Bedingungen für die Erprobung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe durch Erlaßregelung[1] verändert worden. So mußte der Lehrer, der Rahmenrichtlinien in seinem Unterricht erproben wollte, sein Unterrichtskonzept schriftlich begründen und vor der Fachkonferenz, der Klasse und dem Schulelternbeirat vertreten. Außerdem mußte ein zweiter Kollege zur Beteiligung an dem Erprobungsvorhaben bereit sein, und es mußte ein Bericht angefertigt werden.
Aus den Erprobungsberichten (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1975) läßt sich vielfach die Deutung ablesen, daß die erwartete Erprobung der Rahmenrichtlinien in der schulischen Realität der Unterrichtspraxis in der Sicht erprobender Lehrer vielfach als Zumutung bzw. als Mißerfolg erfahren wurde und daß die fehlende Legitimation der Innovation als prekäres Moment empfunden wurde.

Als Konsequenz aus der Rahmenrichtlinien-Kontroverse wurde in der neuen Legislaturperiode (nach dem personellen Wechsel in der Leitung des Kultusministeriums) das Legitimationsproblem im Sinne der Konsensbeschaffung bzw. der Konfliktminderung dadurch zu lösen gesucht, daß am 30.10.1975 ein Rahmenrichtlinien-Beirat als Beratungsgremium konstituiert wurde[2], der den Konsens

---

1) Vgl. vorhergehende Seite

2) Vertreten sind: SPD, FDP, DGB, die Kirchen, Arbeitgeber, GEW, Deutscher Lehrerverband Hessen, Landeselternbeirat, Hauptpersonalrat der Lehrer, Landesschülervertretung, der Leiter des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, der Leiter des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
Die CDU hat die Einladung nicht angenommen.

zwischen den wichtigen gesellschaftlichen und politischen Gruppen gewährleisten sollte (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1976, 22) und der als ein "funktionales Äquivalent für die direkte parlamentarische Legitimation von Lehrplänen" (RASCHERT 1977, 32) aufgefaßt werden kann.
Eine parlamentarische Legitimation ist für die Rahmenrichtlinien insgesamt in Hessen insoweit geschaffen worden, als mit dem neuen Schulverwaltungsgesetz vom 4.4.78 eine stärkere gesetzliche Absicherung der Bildungsinhalte erfolgte. Zugleich wurde - neben der Verfassung - die "Allgemeine Grundlegung der hessischen Rahmenrichtlinien" (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1978a) zur Richtschnur erhoben; sie ist für alle Lehrer verbindlich (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1978b).

Mittlerweile haben fast alle Rahmenrichtlinien in den "aufgrund der Auswertung der vorläufigen Erprobung" (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1976, 22) revidierten Fassungen[1] die Zustimmung des Rahmenrichtlinien-Beirats gefunden.

Neben diesem die politische Legitimation der Rahmenrichtlinien stützenden Gremium ist in Hessen aufgrund der gesetzlich festgelegten Mitbestimmung die Zustimmung des Hauptpersonalrats der Lehrer und des Landeselternbeirats zu den Rahmenrichtlinien erforderlich. Unter dem Legitimationsaspekt muß in der politischen Situation Hessens

---

1) Gerade für die beiden am heftigsten umstrittenen Fächer Gesellschaftslehre und Deutsch Sekundarstufe I sind bis heute keine überarbeiteten oder neugefaßten Rahmenrichtlinien an die Schulen gelangt. (Diejenigen für Deutsch Sekundarstufe I befinden sich beim Landeselternbeirat; für Gesellschaftslehre liegt noch keine vom hessischen Kultusminister akzeptierte Fassung vor.)

(bei den seit einigen Jahren bestehenden Mehrheitsverhältnissen im Landeselternbeirat) mit erheblichen Einwänden gegenüber bestimmten bildungspolitischen Zielsetzungen der Landesregierung, die sich auch in Rahmenrichtlinien-Entwürfen niederschlagen, gerechnet werden. (So sind z. B. die Rahmenrichtlinien Biologie Sekundarstufe I vom Landeselternbeirat abgelehnt worden[1].) Andererseits kommt der Zustimmung des Landeselternbeirats zu Rahmenrichtlinien insofern wiederum ein wichtiger Stellenwert zu, als ein möglichst breiter Konsens als eine wichtige Voraussetzung für Prozesse der Rahmenrichtlinienerprobung an den Schulen betrachtet werden muß.

Die auch weiterhin auf die permanente Revision der Rahmenrichtlinien-Entwürfe ausgerichtete Lehrplanreform in Hessen ist mit dem Beginn der landesweiten verbindlichen Erprobung von Rahmenrichtlinien-Entwürfen (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1976) ab 1.8.1976 in eine neue Phase getreten.

In dem Erlaß zur landesweiten verbindlichen Erprobung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe (HESSISCHER KULRUSMINISTER 1976, 391) heißt es:

> "Die Ergebnisse der Erprobung werden bei der Weiterentwicklung der vorliegenden Fassungen der Rahmenrichtlinien-Entwürfe und ihrer verbindlichen Einführung berücksichtigt.
>
> Auch nach der verbindlichen Einführung von Rahmenrichtlinien bleibt ihr Charakter als einer je veränderungs- und ergänzungsbedürftigen stufenbezogenen Grundlage für den Unterricht, die nach dann festzulegenden Verfahren fortzuschreiben ist, erhalten. Die Fortschreibung der Rahmenrichtlinien (-Entwürfe) wird bestimmt von der Weiterentwicklung der Wissenschaften und den Erfahrungen aus der Schulpraxis.
> ...

1) Bei Ablehnung von Rahmenrichtlinien durch den Landeselternbeirat hat der Hessische Kultusminister die Möglichkeit, durch eine Kabinettsentscheidung die Rahmenrichtlinien für den Unterricht an Schulen freizugeben.

> Bei der Erprobung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe ist besonders auch der Aspekt der Realisierungsbedingungen zu untersuchen."

Bei der Durchführung der Erprobung kommt dem Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung eine wesentliche Unterstützungsfunktion zu.

Die hier im Zusammenhang mit den hessischen Rahmenrichtlinien aufgegriffene Legitimationsproblematik hat vor allem die Funktion, die Situation des bildungspolitischen Kontextes zu kennzeichnen, die bei der Übernahme des Auftrages zur Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe von der Verfasserin zu berücksichtigen bzw. zu antizipieren war.
Als allgemeine Charakteristik mußte für Hessen insbesondere gelten, was RASCHERT (1977, 21) generell registriert:

> "In den letzten Jahren ist es bei Lernzielentscheidungen in den Bildungsinstitutionen und zwischen den betroffenen Personen in einem Maße zum Entzug von Vertrauen und zur Entstehung von Konflikten und Problematisierungen gekommen, wie dies wenige Jahre vorher kaum denkbar erschien. Von der einzelnen Klassenelternversammlung bis zur Landeselternvertretung, vom einzelnen Lehrerkollegium bis zu den Lehrerverbänden, von der einzelnen Schulbehörde bis zum gesamten Ministerium mit seinen rivalisierenden Agenturen und politischen Grundsatzkonflikten gibt es einen bisher nicht gekannten Legitimationsdruck."

In der konkreten Situation kam hinzu, daß die mit am heftigsten umstrittenen Rahmenrichtlinien Deutsch Sekundarstufe I auch in ihrer zweiten Fassung (1974) nicht akzeptiert wurden, sondern zu weiterer Überarbeitung an die Fachgruppe zurückverwiesen wurden[1]. Auf der anderen Seite

---

1) Sie sind in der Fassung vom Herbst 1977 durch den HESSISCHEN KULTUSMINISTER dem Rahmenrichtlinien-Beirat vorgelegt worden und nach langwierigen Verhandlungen verabschiedet worden; derzeit befinden sie sich noch im Aushandlungsprozeß mit dem Landeselternbeirat.

war die Situation bei den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe so, daß kein vom Hessischen Kultusminister veröffentlichter Entwurf vorlag, der diskutiert bzw. im Rahmen der freiwilligen Erprobung an den Schulen in der Unterrichtspraxis überprüft worden wäre. Zwar gab es eine Rahmenrichtlinien-Fachgruppe, die auch bereits 1972/73 intern einen Entwurf erarbeitet hatte, diesen aber - offensichtlich aufgrund des ungelösten Problems einer Vermittlung verschiedener fachwissenschaftlicher Ansätze in Kategorien eines fachdidaktischen Konzepts für den Deutsch-Unterricht - lediglich als eine Grundlage für die weitere Ausarbeitung betrachtete[1]. Eine zweite, dem Hessischen Kultusminister 1974 vorgelegte Fassung ist vom Kultusministerium nicht in die öffentliche Diskussion gegeben worden[2] und sie ist auch nicht als geeignete Grundlage für eine Überarbeitung im Rahmen des Auftrages an die Verfasserin betrachtet worden. In dieser speziellen Situation, in der also eine Neuentwicklung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe im Herbst 1976 begonnen wurde, mußte allerdings - angesichts der weiterhin prekären Legitimationsproblematik - mit der Möglichkeit gerechnet werden, daß sich in der Ablehnung der erwähnten zweiten Vorlage zu den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe durch das hessische Kultusministerium auch eine dem Außendruck nachgebende Rücknahme bildungspolitischer Positionen verbarg, obwohl es dafür keine äußeren Anzeichen gab (und sich dies weiterhin auch nicht herausgestellt hat).

---

1) Vorbemerkung zum ersten Entwurf der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1972b); vgl. dazu auch SAUER 1974.

2) Die Autoren haben später den Entwurf unter dem Titel "Praxis des Deutsch-Unterrichts in der Grundschule" auf dem Buchmarkt veröffentlicht (RIGOL/BETZ/DIETRICH/KUPISCH 1978)

Die in der Folge im wesentlichen von der Verfasserin neu entwickelten Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe sind in der Entwurfsfassung im November 1977 vom Hessischen Kultusminister akzeptiert und den oben erwähnten Beratungs- und Mitbestimmungsgremien zugeleitet worden. Im Mai 1978 gab der Rahmenrichtlinien-Beirat einmütig seine Zustimmung. Der Landeselternbeirat machte seine Zustimmung von der Einsetzung einer gemeinsamen Kommission abhängig, in der eine beiderseits akzeptierte Fassung abgestimmt werden sollte. In den Sitzungen von März bis Juni 1979 ist es gelungen, Einigkeit über eine Textfassung zu erzielen, in der gewisse Änderungsvorstellungen des Landeselternbeirats und auch noch Verbesserungen, die die Autorin aus inzwischen auch anderweitig geführten Diskussionen für wichtig hielt, berücksichtigt worden waren. In dieser letzten Fassung sind die Rahmenrichtlinien als Entwurf vom Hessischen Kultusminister durch Verordnung zur landesweiten verbindlichen Erprobung ab 1.2.1980 freigegeben worden (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1979a).

2. Die Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe

Vorbemerkung

Die im Zusammenhang der Konzeption dieser Arbeit relevanten fachdidaktischen Teile der Rahmenrichtlinien weisen gegenüber der inzwischen vom Hessischen Kultusminister herausgegebenen Fassung folgende Modifikationen und Umstellungen auf:

In den Rahmenrichtlinien ist der theoretische Begründungszusammenhang an den Schluß gestellt worden, um den Gesamttext der Rahmenrichtlinien, der von den Lehrern unter dem Aspekt der unterrichtspraktischen Umsetzung rezipiert wird, zugänglicher zu machen. Hier wird dieser Begründungsteil für das Konzept wieder an den Anfang gestellt und mit dem "Generellen Lernziel" verknüpft.

Außerdem wird in den allgemeinen Begründungszusammenhang ein fünfter Abschnitt zum Problem einer literaturdidaktischen Konzeption für den Grundschulunterricht eingefügt; dabei werden relativ abstrakt gehaltene theoretische Aussagen, die in den Rahmenrichtlinien im fachdidaktischen Teil zum "Umgang mit Texten" enthalten sind, in den theoretischen Begründungszusammenhang integriert. Insgesamt ist dieser konzeptionelle Teil (hier: Punkt 2.1) um weitere Literaturverweise ergänzt worden.

Der Teil A.II (die fachdidaktische Konzeption) und der Teil B (die Richtlinien für den Unterricht) aus den Rahmenrichtlinien schließen sich hier als Abschnitte 2.2 und 2.3 in unveränderter Fassung an (abgesehen von den erwähnten Kürzungen im Unterabschnitt 3.2 über den "Umgang mit Texten").

2.1 Begründungszusammenhang für das allgemeine Lernziel

(Rahmenrichtlinien: Teil A.I und Teil D)

I. Generelles Lernziel

Rahmenrichtlinien-Entscheidungen können nicht ausschließlich unter Gesichtspunkten sachlicher Plausibilität und unterrichtsbezogener Praktikabilität konzipiert werden. Sie stellen vielmehr immer eineEntscheidung über individuell und gesellschaftlich wichtige Lernprozesse der Schüler dar, die einer allgemeinen Begründung bedürfen.

Die "Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien" (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1978a) greift unter diesem Gesichtspunkt folgende Fragen aus dem "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrats auf (Vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970,58):

- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen soll der Lernende erwerben?
- Mit welchen Gegenständen und Inhalten soll er konfrontiert werden?
- Was soll er lernen?
- Wann und wo soll er lernen?
- In welchen Lernschritten, in welcher Weise und anhand welcher Materialien soll er lernen?

Mit diesen Fragen verbindet sich die Notwendigkeit zu begründen, in welcher Weise die in den jeweiligen Rahmenrichtlinien getroffenen Entscheidungen die persönlichen Lebens-

chancen des einzelnen, seine Identitätsfindung und seine Fähigkeit, gesellschaftliche Verantwortung in der Reflexion zugrundegelegter Normen zu übernehmen, beeinflussen.

Die "Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien" verweist dabei auf die wechselseitige Bedingtheit von

- Erziehungszielen,
- Allgemeinen Lernzielen und
- Fachlichen Lernzielen.

Erziehungsziele dienen der Bildung der Persönlichkeit bzw. der Handlungs- und Wertorientierung für die Arbeit in der Schule. (Vgl. HESSISCHER KULTUSMINISTER 1978 , 18f)

Allgemeine Lernziele"werden bestimmt unter dem Gesichtspunkt des Verhaltens, der Einstellungen und Fähigkeiten, die der Lernende gewinnen soll. Zu diesen Lernzielen gehören insbesondere *'selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung' (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 83f).*" (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1978a, 19)

Fachliche Lernziele werden im Kontext der jeweiligen Fachdidaktik bestimmt und inhaltlich konkretisiert. (Vgl. dazu HESSISCHER KULTUSMINISTER 1978a, 20)

Als generelles Lernziel
für den Deutschunterricht in der Primarstufe gilt der

Erwerb eines bewußten Sprachgebrauchs bzw.
einer differenzierten Kommunikationsfähigkeit.

Die Schüler sollen langfristig in die Lage versetzt werden,

- Erfahrungen, Erkenntnisse und Gedanken
- Gefühle und Einstellungen
- Ziele, Pläne und Handlungsweisen

durch immer differenzierter werdende Kommunikation und Kenntnis der Sprache zu entwickeln und weiterzuentwickeln.

Dieses generelle Lernziel gilt für alle drei Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts:

- Mündliche Kommunikation
- Schriftliche Kommunikation
- Umgang mit Texten

Unter Bezugnahme auf die in der "Allgemeinen Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien" skizzierte wechselseitige Bedingtheit von Erziehungszielen, allgemeinen Lernzielen und fachlichen Lernzielen soll das generelle Lernziel des Deutschunterrichts unter den folgenden vier Aspekten in einen theoretischen Begründungszusammenhang gestellt werden:

Bei dem ersten Aspekt geht es um die Bedeutung, die die Sprache für den Menschen hat und um den Zusammenhang von Sprache und Erkenntnis.

Der zweite und dritte Aspekt sind insbesondere für die Arbeitsbereiche"Mündliche und Schriftliche Kommunikation" von Bedeutung.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Prozeßhaftigkeit sprachlicher Lenrprozesse. Dabei geht es um das Verhältnis von Sprachentwicklung und Sprachunterricht sowohl unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten als auch unter Gesichtspunkten unterschiedlicher sozialer Bedingungsfaktoren.

Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Bedeutung realer Kommunikationsprozesse und die Relevanz von Sprachhandlungstheorien für didaktische Entscheidungen.

Der vierte Aspekt gilt dem Arbeitsbereich "Umgang mit Texten". Dabei geht es um die Eigenart und Funktion ästhetischer Texte und um die mit ihrer Wirkungsmöglichkeit verbundenen spezififschen Rezeptionsweisen.

II. Zur Frage der Bedeutung, die die Sprache für den Menschen hat

Als wesentlichste und vielleicht auch umfassendste Funktion der Sprache gilt in der gegenwärtigen Literatur die "Kommunikative Funktion".

Der generelle Erziehungsauftrag der Schule verlangt es, den Begriff der "Kommunikativen Funktion von Sprache" nicht zu eng zu interpretieren oder ihn einfach mit dem der Sprachverwendung gleichzusetzen. Es muß vielmehr ein umfassender theoretischer Ansatz für die Beschreibung des Verhältnisses von Sprache und Kommunikation gefunden werden.

Die wesentlichsten Überlegungen dazu kann man an der unterschiedlichen Auseinandersetzung zweier Sprachwissenschaftler mit dem Begriff der "Sprachverwendung" herausarbeiten. Beide haben großen Einfluß auf die sprachdidaktische Diskussion gehabt.

L. WEISGERBER (1968), auf den der Begriff und das Konzept des "muttersprachlichen Unterrichts" der Bildungspläne von 1957 zurückgeht, hat sich in seinem Buch "Das Tor zur Muttersprache" gegen eine formalistisch grammatische Sprachbetrachtung im Deutschunterricht gewandt und erkennt heute in der Linguistisierung eine ähnliche Gefahr. Er betont, daß es in seiner Theorie keine Identität zwischen Sprache und Handeln gäbe, und fährt dann unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung einer "sprachlichen Persönlichkeit" fort: "Immer noch muß man davor warnen, die wesentlichen Gesichtspunkte aus den Vorgängen des Sprechens abzuleiten. So wichtig dieses Sprechen als die sinnenfälligste Realisierung von Sprachlichem ist, so sehr muß man immer wieder betonen, daß es nicht mehr ist als die Spitze eines Eisberges." (WEISGERBER 1968, 139)

D. WUNDERLICH (1976a, 130), der zu den Pragmalinguisten zählt, stellt dagegen den Begriff der "Sprachverwendung" in den Mittelpunkt seiner Theorie. "Der umfassendste Aspekt einer Sprache ist zweifellos der pragmatische: Sprachverwendung im Zusammenhang mit den Bedingungen von Kommunikationssituationen, den Interessen der Teilnehmer, des erreichten oder erreichbaren Verständnisses, der möglichen Mißverständnisse usw."

Aus dem Vergleich der unterschiedlichen Standpunkte wird deutlich, daß Wunderlich einen weitaus differenzierteren Begriff der Sprachverwendung entwickelt, der die von Weisgerber zu Recht kritisierte Einengung zu vermeiden sucht. Wunderlichs Begriff der Sprachverwendung enthält noch zwei Dimensionen, die einen generellen Bezugsrahmen für diesen Begriff herstellen; nämlich: erstens den "Realitätsbezug sprachlicher Äußerungen" und zweitens "das spezifische Merkmal sprachlicher Äußerungen, den jeweiligen Realitätsbezug in Abhängigkeit von den variierenden Bedingungen der Sprachsituation zur Geltung zu bringen".
Auch diese umfassendere Explikation des Begriffs von "Sprachverwendung" wird der von Weisgerber zu Recht betonten Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der Persönlichkeit nicht voll gerecht.

Die mit dem Begriff "sprachlicher Persönlichkeit" (L. WEISGERBER) und dem "konstatierten Bezug sprachlicher Äußerungen zur allgemein (gesellschaftlich) akzeptierten Realität" (D. WUNDERLICH) markierten Positionen charakterisieren die Dimension, auf der die grundsätzliche Frage nach dem Wesen der Sprache und ihrer Bedeutung für den Menschen beschrieben werden muß. Die Sprache ist im Zusammenhang mit der Arbeit des Menschen, nämlich der planvollen Befriedigung seiner Lebensbedürfnisse, entstanden.

"Daß aber die Hand das Ansich der Individualität in Ansehung ihres Schicksals darstellen muß, ist vielleicht daraus zu sehen, daß sie zunächst dem Organ der Sprache am meisten es ist, wodurch der Mensch sich zur Erscheinung und Verwirklichung bringt." (HEGEL 1969, 88) Die Sprache gilt also neben der Arbeit "als die erste, unmittelbare und zugleich umfassende Realisierungsweise des geistigen Individuums ..." (BODAMMER 1969, 88)

Daß die Menschen im Vollzug ihrer Selbstverwirklichung durch tätige Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sprachliche Beziehungen aufgenommen haben, ist insofern von großer Bedeutung, als jede sprachliche Mitteilung notwendigerweise das Allgemeine aus dem Besonderen abstrahieren muß, wenn die Verständigung zwischen Menschen überhaupt möglich sein soll. Ein solcher Verallgemeinerungsprozeß ist zugleich ein Prozeß der Erkenntnis in bezug auf die hervorzuhebenden Seiten der Wirklichkeit. Die Sprache hat also zwei besondere Eigenschaften:

> Erstens ist sie ein geeignetes Instrument, um eine im Zusammenhang täglicher Lebensbewältigung verallgemeinernde Sicht der Wirklichkeit zu entwickeln, und
>
> zweitens ist sie ein Instrument, um unsere Gedanken über die Wirklichkeit anderen mitzuteilen.

Die Einheit von gedanklicher Verallgemeinerung und kommunikativer Beziehung muß als Grundeigenschaft der Sprache angesehen werden.

Eine Sprache enthält somit schon immer die Differenzierungen und Verallgemeinerungen, kurz die Gedanken, die innerhalb einer Sprachgemeinschaft in der kommunikativen

Erkenntnis der Wirklichkeit herausgebildet worden sind. Jeder Mensch findet also die Sprache als eine von ihm unabhängige gesellschaftlich entstandene Realität bereits vor. Die Fixierung der Erkenntnis vorausgegangener Generationen kommt innerhalb des sprachlichen Systems in den Bedeutungen der Wörter (Begriffe) und dem Aufbau der syntaktischen Strukturen zum Ausdruck. Da jedes Wort, das wir gebrauchen, immer schon eine bestimmte kategoriale bzw. gliedernde, also gedankliche Erfassung der Wirklichkeit in sich trägt, mit der man sich beim Gebrauch der Sprache identifizieren oder auseinandersetzen muß, erweist sich die Sprache als die entscheidende Basis des menschlichen Denkens.

Insofern ist es richtig, daß die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung der Persönlichkeit besonders hervorgehoben wird. In Sprache wird das Bewußtsein, das die Menschen von ihrer Realität entwickelt haben, existent und für andere mitteilbar; das heißt jedoch nicht, daß die Realität ausschließlich in Sprache existiert. Realität sind die unabhängig vom Bewußtsein der Menschen existierenden, aber erkennbaren bzw. wahrnehmbaren Gegebenheiten; es ist der konkrete Mensch in der Vielfältigkeit seiner sozialen Beziehungen und individuellen Erlebnisse, in seinen materiellen, geistigen und psychischen Bedingungen, in der Zielgerichtetheit seiner Tätigkeit und in der alltäglichen Lebenspraxis, die er schafft. Die ungeheure Vielfalt von Tätigkeiten, die die Menschen zur täglichen gemeinsamen Lebensbewältigung ausführen, schließt ein, daß sie sich über die Ziele und Möglichkeiten ihrer Realisierung verständigen. Durch den Gebrauch der Sprache steuert der Mensch auch die Ziele, die aus der gesellschaftlichen Mitverantwortung erwachsen.

Wir gehen also davon aus, daß die Mitteilbarkeit von Erkenntnis über die verantwortungsbewußte Gestaltung der Umwelt und die darin sich realisierenden Beziehungen der Menschen eine untrennbare Einheit bilden.

III. Zum Problem der Aneignungsbedingungen sprachlich-kommunikativer Lernprozesse

In den Komplex der systematischen Beschreibung der Bedeutung von Sprache für den Menschen ist das Problem des individuellen Sprachverhaltens, der Sprachbeherrschung des Individuums bzw. seiner Kommunikationsfähigkeit eingelagert. Es geht um die Art und Weise, mit der jeder einzelne Mensch in Sprache denkt, handelt, sich ausdrückt und auf andere Menschen einwirkt.

1. Vorbemerkung zur Sprachlernfähigkeit des Menschen

Der Zusammenhang von der Einheitlichkeit der Sprache und der Verschiedenheit ihres Gebrauchs in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen ist auf der Basis verschiedenster Theoriebildungen sehr schnell in die didaktische Diskussion um den Deutschunterricht eingegangen. Dieser Zusammenhang soll im folgenden unter zwei Schwerpunkten erörtert werden:

> Einmal geht es darum, wie die Kinder "richtig sprechen lernen", es geht "... um die Prinzipien, wie die sprachliche Kompetenz erworben wird".

> Zum anderen geht es um das Problem, "welchen Stellenwert der Spracherwerb in der Gesamtentwicklung des Kindes hat, wie er in die Entwicklung des Kindes , zu kommunizieren und sprachlich zu handeln, eingebettet ist". (RAMGE 1974, 9)

Beide Fragestellungen können, sofern ihre Diskussion Kriterien für absichtsvolles pädagogisches Handeln bereitstellen soll, nicht von der anderen Frage isoliert werden, wie weit geeignete Bedingungen des Lernens den Spracherwerb und die Kommunikationsfähigkeit beeinflussen können.

Man muß von der Annahme ausgehen, daß es eine dem Menschen eigene Sprachlernfähigkeit gibt. Dabei wird "Fähigkeit" als etwas verstanden, mit dem der Mensch sich auf etwas hinorientieren kann. Sie ist gleichsam Voraussetzung für seine Tätigkeit und seine Beziehung zu anderen Menschen. Insofern kann auch Sprachlernfähigkeit nicht als etwas Statisches, Meßbares betrachtet werden. Sie gewinnt ihre jeweils unterschiedliche qualitative Ausprägung durch die Art der Tätigkeit und der Beziehungen, für die sie in Anspruch genommen wird.

So unterliegt es keinem Zweifel, daß sich die Menschen darin unterscheiden, in welcher Weise sich ihre Sprachfähigkeit ausgeprägt hat.[1)]
Diese Überlegungen verweisen auf die Dialektik von äußeren und inneren Entwicklungsbedingungen, von Fähigkeit einerseits und Können andererseits.

---

1) Diese Problematik wird in der Literatur zur Pädagogischen Psychologie seit einigen Jahren kontrovers unter dem Begriff des Verhältnisses von Begabung und Umwelteinflüssen diskutiert. Das eigentlich positive Ergebnis an der Diskussion um den Begabungsbegriff ist die Tatsache, daß sie die scheinbare Identität von "Können" und den "Voraussetzungen, etwas zu können", durchbrochen hat. Die Diskussion konnte dort keine weiteren verwertbaren Ergebnisse erbringen, wo Befürworter und Gegner der Begabungsideologie "das Können" in definierbaren Anteilen von Begabung und Umwelteinflüssen beschreiben zu können meinten.

Eine milieutheoretische Erklärung greift dabei insofern zu kurz, als sie die innere Verarbeitung von Umwelterfahrung nicht beachtet; die innere Verarbeitung von Umwelterfahrung verläuft auf der anderen Seite um so optimaler, je besser die äußeren Bedingungen sind.

Diese Überlegungen sind für die Planung von Sprachlernprozessen gerade im Zusammenhang mit der Diagnose unterschiedlicher Formen sprachlich-kommunikativen Könnens besonders wichtig:

Sprachbeherrschung als Erwerb größerer Bedeutungszusammenhänge muß in jedem Fall an den konkreten Tätigkeiten, Umwelterlebnissen und Beziehungsstrukturen anknüpfen, auf die hin sich die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler bis dahin orientiert haben. "Sprachförderung darf nicht nur auf die Sprache selbst fixiert sein, sondern sie muß zugleich den Aufbau eines beweglichen Denksystems durch intellektuell anspruchsvolle Bearbeitung von Inhalten einschließen." (MESSNER 1976, 635)

Sprachgebrauch als aktive Äußerungsform von Kommunikationsfähigkeit muß die innere Verarbeitung von Interaktionsstrukturen, von erwarteten und realisierten Formen sprachlicher Selbstdarstellung, Beziehung und Einflußnahme berücksichtigen. Sprachförderung als Erwerb wirksamen Sprachgebrauchs darf nicht auf der Reflexion von kommunikativen Strukturen aufbauen, sondern muß sich in flexiblen und in ihrer Anforderungsstruktur differenzierten Kommunikationssituationen vollziehen.

Unter diesen Gesichtspunkten stellen die folgenden Erörterungen unter III.2 und III.3 ein Hintergrundwissen bereit, das den Lehrer anregen soll, durch diagnostische

Tätigkeit die inneren Bedingungen für den sprachlich-kommunikativen Lernprozeß seiner Schüler so weit zu erfassen, daß die zielorientierte Planung des Unterrichts äußere Bedingungen, das heißt Tätigkeits- und Beziehungsstrukturen, ermöglicht, die von den Schülern wirklich verarbeitet werden können. In diesem Sinn soll auch das oben angesprochene Problem kompensatorischen Sprachunterrichts verstanden werden.

2. Zum Problem der individuellen Sprechfähigkeit und zum Zusammenhang von Sprache und Denken

Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Psycholinguistik. Es soll als Grundlage für didaktische Entscheidungen herausgearbeitet werden,

- daß Sprache und Denken nicht identisch sind und verschiedene Entwicklungsverläufe aufweisen (vgl. PIAGET, Furth);
- daß es eine enge Verknüpfung zwischen Sprache und Denken gibt, die als "innere Sprache" bezeichnet wird (vgl. WYGOTSKI) und
- daß der Gebrauch des differenzierten begrifflichen syntaktischen sprachlichen Systems dennoch von besonderem Einfluß auf die Entwicklung des Denkens ist (vgl. LURIJA und JUDOWITSCH).

Exkurs:
Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Denken und der Entwicklung der individuellen Sprechfähigkeit.
(Eine Zusammenfassung des Exkurses findet sich auf S. 154)

Nach PIAGET vollzieht sich die kognitive Entwicklung des Kindes in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

PIAGET geht von der Annahme aus, daß jedes Individuum zeitlebens bestrebt ist, ein latent vorhandenes Ungleichgewicht zwischen sich, seinen Erfahrungen und den Umweltbedingungen auszugleichen. Die kognitive Entwicklung ist insofern ein Prozeß der Äquilibration, als jeweils ein Ausgleich zwischen bereits bestehenden Erkenntnisstrukturen und neuen Erkenntniselementen vermittels ausgebildeter kognitiver Mechanismen hergestellt werden muß. Dies geschieht über die Vorgänge von Assimilation und Akkomodation. Mit Assimilation wird die Eingliederung neuer Informationen in bereits erreichte Strukturen oder Organisationsformen von Intelligenz bezeichnet; Akkomodation bedeutet, daß diskrepante neue Erfahrungen zur Veränderung der bestehenden Strukturen führen. Lernen als Assimilation von Objekterfahrungen setzt voraus, daß die neuen Erfahrungen bzw. Informationen gegen die bereits erreichten Strukturen nicht unüberwindlich diskrepant sind. (Vgl. das Problem der Überforderung.) Der Prozeß des permanenten Ausgleichs führt zum Aufbau immer umfassenderer Strukturen in Richtung eines größeren Gleichgewichts. Intelligenz entwickelt sich demnach in einem Prozeß der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Lernen als Merkmal menschlicher Intelligenz bedarf nach PIAGET keiner äußeren Motivation, da Lernen und Erkenntnisentwicklung als fortwährender Adaptationsprozeß identisch sind.

Zur Erläuterung der Begriffe Assimilation und Akkommodation: Ein Gegenstand, ein Ereignis wird nur dann zum Erkenntnisobjekt für den Menschen, wenn es Aufmerksamkeit erregt, auf potentielles Interesse stößt, wenn man ihm eine bestimmte Bedeutung zuordnen kann, weil eine entsprechende innere subjektive Erkenntnisstruktur bereits ausgebildet ist. Assimilation läßt sich mit dem Erfassen

eines bestimmten Ereignisses durch einen generalisierenden Plan vergleichen. Akkomodation bezieht sich auf die Anwendung eines bestimmten Plans, auf einen besonderen Fall.
PIAGETS Entwicklungstheorie darf nicht als Reifungstheorie verstanden werden. Obwohl sich die Entwicklung der Intelligenz in einem scheinbar selbstkonstruktiven Prozeß der Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt spontan vollzieht, wird sie durch Anregungen, Herausforderungen, Widerstände der Umwelt (und ihre gesellschaftliche Struktur) gefördert oder gehemmt. Intelligenz als allgemeine Fähigkeit, sich spezielles Wissen anzueignen und dieses auch anzuwenden, ist keine konstante, sondern eine veränderbare Fähigkeit, deren Entwicklung von der Umwelt zwar nicht determiniert, aber mit zunehmendem Alter des Kindes positiv oder negativ beeinflußt wird.
PIAGET stellt die kognitive Entwicklung als einen Prozeß der Differenzierung und Integration kognitiver Strukturen dar, der in vier Phasen verläuft. Die Abfolge der Phasen ist konstant und universell (die Altersbestimmungen für die Phasen variieren unter dem Einfluß verschiedener Umweltbedingungen).
In der sensomotorischen Phase, die die ersten 1 1/2 bis 2 Lebensjahre umfaßt, bilden sich Formen der Wahrnehmung aus, mit deren Hilfe dem Kind eine allmähliche Erfassung der Umwelt möglich wird. Nach einem anfänglichen Zustand der Undifferenziertheit zwischen Subjekt und Umwelt, der mangelnden Erkenntnisfähigkeit, entwickeln sich im motorischen und sensorischen Umgang mit den Dingen der Außenwelt koordinierte Handlungsschemata, die zum Aufbau von kognitiven Strukturen führen, mit Hilfe derer das Kind am Ende dieser Phase erkennt, daß Objekte unabhängig von seinem eigenen Verhalten existieren, das heißt konstant sind. Das Kind lernt weiter, daß Gegenstände auch nach

einer räumlichen und zeitlichen Verschiebung wiederzufinden sind. Die sensomotorischen Operationen werden interiorisiert, das heißt die allgemeine Form einer Koordination (z. B. des Sehens und Greifens) wird von dem besonderen Inhalt einer äußeren Handlung losgelöst. Damit erfolgt der erste Schritt von der handlungsbezogenen praktischen zur operativen Intelligenz.
PIAGET definiert das Ende einer Entwicklungsphase als Übergang und Ausgangspunkt der nächsten. Insofern bildet der Erwerb des Schemas von der Permanenz des Objekts die Grundlage der für die präoperationale Phase charakteristischen kognitiven Strukturen.
Die präoperationale Phase, die etwa bis zum 6./7. Lebensjahr reicht, also auch noch die Zeit des Eintritts in die Schule umfaßt, ist gekennzeichnet durch den Aufbau des symbolischen und figuralen Denkens. Die Symbolfunktion setzt ein, sobald das kleine Kind aufgrund seines Wissens um die Dauerhaftigkeit der Objekte zu einer Trennung von aktuellen und vorgestellten Handlungen in der Lage ist. Dieses von der Bindung an das äußere Objekt oder Ereignis befreite Wissen wird durch das Symbol als Bedeutungsträger repräsentiert. Die symbolischen Bedeutungsträger entstehen aus der Nachahmung (beim Anblick eines Fußballspielers z. B. ahmt das Kind am Anfang der präoperationalen Phase dessen Beinbewegungen nach). Wenn derselbe Handlungsablauf räumlich zeitlich verschoben nachgeahmt wird, handelt es sich um eine verinnerlichte, in der Vorstellung ausgeführte Handlung.
Aktivitäten und Objekte werden immer wieder evozierbar und antizipierbar. (Dasselbe Kind ahmt Stunden später zuhause die Bewegungen des Fußballspielers nach.)
Das Denken des Kindes verläuft zunächst in Vorstellungen, die weitgehend auf die eigenen Erfahrungen bezogen sind. Diese Form des Denkens nennt PIAGET egozentrisch. Erst

mit zunehmender Unterscheidung von Selbst- und Außenwelt findet das Kind zu einer objektiveren Form der Erkenntnis.
Spielen und Sprache sind zwei Aspekte der symbolisierenden Aneignung und Verfügbarmachung von Erfahrungen für die Erkenntnis. Die Fähigkeit, zwischen Symbol und realem Objekt zu unterscheiden, zeigt sich in der Form des Sprachgebrauchs. Das Kind ist in der Lage, zwischen dem Wort als Symbol und dem durch das Wort symbolisierten Gegenstand zu unterscheiden; jedoch haben die Wörter noch nicht den Charakter von Begriffen mit klassifikatorischen, logischen Merkmalen.
Das Spiel ist neben der Sprache die wesentlichste Symbolisierungsform. Sie charakterisiert das begriffliche Denken des Kindes. Eine wachsende Fähigkeit zur Anwendung von Begriffen findet mit dem Fortschreiten der präoperationalen Phase statt. Die Begriffe haben jedoch anschaulichen Charakter, das Denken folgt dem tatsächlichen Verlauf der Ereignisse in Form von inneren Bildern. Der figurative Aspekt, der die Anschaulichkeit des Denkens ausmacht, dominiert über den operativen Aspekt. Das Denken des Kindes bleibt vor-operativ, vor-logisch, da es noch nicht reversibel ist; das heißt ein vorgestellter Handlungsablauf kann noch nicht gedanklich zurückverfolgt werden.
Als ein weiteres Merkmal der Anschaulichkeit des Denkens muß angesehen werden, daß nur eine einzige innere vorgestellte Handlung ausgeführt werden kann. Bei der Lösung eines Problems kann das Kind nur einen Aspekt berücksichtigen, z. B. die Farbe oder die Materialbeschaffenheit eines Objektes (ein Kind dieser Altersstufe kann noch nicht erkennen, daß zwei zuvor gleich große und gleich schwere Plastilinstücke ihre Materie auch dann nicht verändert haben, wenn eines der Stücke in eine andere Form gebracht worden ist).

In der konkret-operationalen Phase, die etwa vom 7. bis

12. Lebensjahr dauert, entwickelt das Kind ein Grundgefüge logischer operationaler Beziehungen, die es zum Erfassen und Begreifen der Umwelt einsetzt. Zum einen gehören dazu die Regeln der Invarianz. Die Erhaltungsbegriffe der Materie, des Gewichts, des Volumens, der Länge, der Fläche, der Menge usw. resultieren aus der allmählich wachsenden Fähigkeit des Kindes, bei der Lösung eines Problems mehrere Aspekte zu berücksichtigen. Diese Erkenntnis der Erhaltung geht auf die Reversibilität des Denkens zurück, die PIAGET als charakteristisches Merkmal der Erkenntnisstruktur dieser Phase bezeichnet. Durch sie wird in der Vorstellung eine vollständige Rückkehr an den Ausgangspunkt einer geistigen Handlung möglich. Das Kind wird zu den Anfängen des Überlebens fähig, indem es nachdenkt, bevor es handelt.

Vom reversiblen Denken abhängig sind zum anderen auch die Regeln der Klassifikation, die das Kind im Laufe dieser Phase herausbildet. (Während ein dreijähriges Kind einsehen kann, daß jeder Mann ein Vater oder Briefträger sein kann, aber nicht einsieht, daß dieselbe Person gleichzeitig Vater und Briefträger sein kann, ist das Kind im Alter von 8 Jahren in der Lage zu erkennen, daß es Merkmalsüberschneidungen gibt.)

PIAGET hat seine Untersuchungen mit Kindern vorwiegend auf dem Gebiet der Mathematik und Physik durchgeführt. In den Ergebnissen zeigt sich, daß die Operationen in dieser Phase einen konkreten Charakter haben. Die Verarbeitung neuer Erkenntnisinhalte erfolgt weiterhin unter Rückgriff auf die konkreten empirischen Erscheinungen; die praktische Handlung bleibt vorläufig das Mittel der Erkenntnis. Selbstentdeckendes Problemlösen aufgrund einer sukzessiven induktiven Hypothesenbildung

ist dem konkret-operational denkenden Kind strukturell nur möglich, wenn es sich um Beziehungen zwischen konkreten Variablen handelt. Die geistigen Operationen müssen grundsätzlich in Handlung umsetzbar sein, damit antizipierte Ereignisse überprüft und weitere Beziehungen, die zu einer widerspruchsfreien Lösung führen, entdeckt werden können.

Die kognitive Entwicklung vom präoperationalen zum konkret-operationalen Denken verändert auch die Art der interpersonalen Beziehungen. Die reversiblen Denkstrukturen sind Voraussetzung dafür, daß sich das Kind in der Lage sieht, den Standpunkt einer anderen Person einzunehmen.

Die Forschungen WYGOTSKIS bestätigen die Ergebnisse von PIAGET zum großen Teil, gehen aber hinsichtlich des Zusammenhangs von Denken und Sprache über sie hinaus. Nach WYGOTSKI ist die Sprache des Kindes von Anfang an sozial, aber - in Übereinstimmung mit PIAGET - noch nicht "rational". Ihre ursprüngliche Funktion ist die der Mitteilung, der Einwirkung auf die Personen der Umwelt. PIAGET und WYGOTSKI erkennen eine Phase, in der das Kind häufig mit sich selbst spricht. Während PIAGET dieses Phänomen als "egozentrische Sprache" charakterisiert, kommt WYGOTSKI aufgrund von weiteren Untersuchungen zu anderen Erklärungen. Er hat bei seinen empirischen Untersuchungen zusätzlich Hemmnisse und Erschwerungen für den Ablauf von Tätigkeiten eines Kindes erzeugt. Dabei zeigte sich, daß der Anteil der sogenannten egozentrischen Sprache größer wurde, wenn das Kind in seiner unmittelbaren Situation auf Schwierigkeiten stieß. Schwierigkeiten im Verlauf einer Tätigkeit schaffen ein verstärktes Bewußtsein von dieser Tätigkeit, das sich in der sprachlichen Äußerung niederschlägt. WYGOTSKI zog daraus den Schluß, daß das Kind die

sogenannte egozentrische Sprache zur Strukturierung und Bewältigung von Problemsituationen verwendet. Das Kind spricht mit sich selbst, nicht für sich selbst; es versucht, im lauten Sprechen die Situation zu verbalisieren, Auswege zu suchen und die nächste Handlung zu planen. Die "egonzentrische Sprache" wird also eigentlich zum Mittel des Denkens.

WYGOTSKI kam weiter zu der Auffassung, daß die sogenannte egozentrische Sprache nicht abstirbt, sondern in eine "innere Sprache" übergeht.

Da die Theorie von der "inneren Sprache" für den Aspekt der sprachlichen Form des Denkens und der inhaltlichen Struktur des individuellen Sprachgebrauchs bedeutsam ist, sollte sie - soweit sie empirisch abgesichert ist - für Prozesse didaktischer Entscheidungen zugänglich gemacht werden. Mit der Theorie von der inneren Sprache sind zwei Sprachebenen einander gegenübergestellt, die entgegengesetzte Entwicklungen aufzeigen. WYGOTSKI geht aufgrund des Entstehungsprozesses der inneren Sprache davon aus, daß sie eine sehr komplexe begriffliche Struktur aufweist, also nicht der allgemeinen begrifflich differenzierten Struktur der Sprache entspricht. Gedanke und Wort sind nicht kongruent. Die syntaktische Ausprägung der inneren Sprache stellt er sich eher fragmentarisch vor. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß WYGOTSKI zu der These von der "absoluten vollständigen Prädikativität der inneren Sprache" kommt. "Beim inneren Sprechen besteht niemals irgendwelche Notwendigkeit, das zu nennen, wovon die Rede ist, das heißt das Subjekt. Wir beschränken uns immer nur auf das, was von diesem Subjekt ausgesagt wird, das heißt auf das Prädikat." (WYGOTSKI 1969, 435)

Neben der "inneren Sprache" benutzt das Kind allmählich die "äußere Sprache" der Erwachsenen in einer syntaktisch differenzierten und normengerechten Form, ohne jedoch ihre inhaltlich begriffliche Sturktur vollständig verstanden zu haben.[1] Während die innere Sprache als die denkbar engste Verknüpfung zwischen Denken und Sprache gelten kann, hat die äußere Sprache eher soziale Funktionen. "Wir haben es tatsächlich mit einer Sprache zu tun, die sich unter allen Gesichtspunkten von der äußeren Sprache unterscheidet. So sind wir berechtigt, sie als besondere innere Ebene des sprachlichen Denkens aufzufassen, die die dynamische Beziehung zwischen dem Gedanken und dem Wort herstellt. Es gibt keinen Zweifel darüber, daß der Übergang von der inneren zur äußeren Sprache keine direkte Übersetzung aus einer Sprache in eine andere, keine einfache Vokalisierung der inneren Sprache darstellt, sondern eine Umstrukturierung der Sprache, die Umwandlung einer völlig eigenständigen Syntax, der semantischen und lautlichen Struktur der inneren Sprache in andere Sturkturformen, die der äußeren Sprache zu eigen sind." (WYGOTSKI 1971, 349 f)

Die erste Phase, die in der Entwicklung des Denkens und der Sprache miteinander in Beziehung treten, weist also auf zwei Ebenen eine gegenläufige Systematik auf:

Die innere Sprache vom komplexen Ganzen zum differenzierenden Einzelnen,
die äußere Sprache vom einzelnen Wort zum systematischen Aufbau und Gebrauch des syntaktischen Systems.

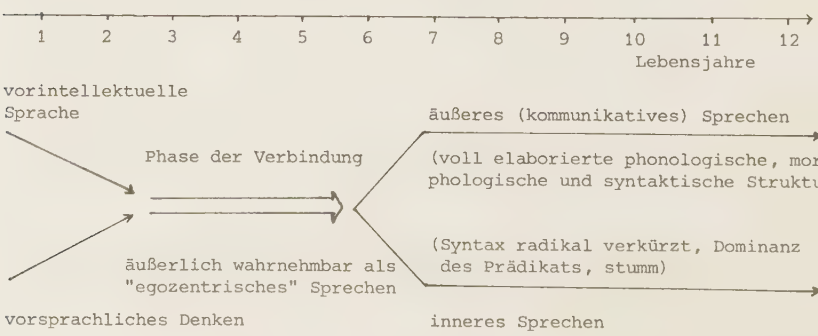
In diesem Zusammenhang ist die Frage nach der Integration beider Ebenen von besonderer Bedeutung.

---

1) Vgl. dazu auch PIAGET und die Theorie BRUNERS, die er in seinem Aufsatz: "On cognitive growth", in: BRUNER, Toward a theory of instruction, Cambridge 1976 dargestellt hat.

Dieser Prozeß ist noch nicht genau erforscht, dennoch sind den Untersuchungen von LURIJA und JUDOWITSCH (1970) einige Gedanken zu entnehmen, die für didaktische Reflexionen von Bedeutung sind. LURIJA und JUDOWITSCH gehen bei ihren Forschungen von der Theorie aus, daß auch der Gebrauch der sogenannten äußeren Sprache für die Denkentwicklung von besonderer Bedeutung ist, weil sich in der Sprache immer auch die Denkprozesse und Erfahrungsgehalte eines Volkes repräsentieren. Der Gebrauch der äußeren Sprache enthält somit schon ein reiches kognitives Potential. Sie meinen also, daß die ontogenetische Entwicklung der Sprache nicht völlig losgelöst von ihrer phylogenetischen Entwicklung betrachtet werden kann. Verknüpft sich der Gebrauch der Sprache mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen von Wirklichkeit des je einzelnen Kindes, so werden auch dabei die in der Sprache abstrahierten besonderen Merkmale hervorgehoben und führen zu einer Art Reorganisation der inneren Sprache. Mit dem sogenannten "Zwillingsexperiment" haben LURIJA und JUDOWITSCH nachgewiesen, daß (nicht:in welcher Weise) durch die äußere Sprache die Fähigkeit zum sprachlichen Denken in hohem Maße beeinflußt werden kann.

Diese Zusammenhänge lassen sich in folgendem Schema von ZANDER (1976, 702) veranschaulichen:



Zusammenfassung:

1. Sprache und Denken sind nicht identisch.

2. Sprache und Denken weisen eine nicht kongruente Entwicklung auf.

3. Die "innere Sprache" kann als eine Ebene verstanden werden, auf der die Gedanken des Kindes ihre sprachliche Form finden. Sie ist syntaktisch restringiert und weist eine Neigung zu assoziativen komplexen Begriffen und prädikativen Äußerungsformen auf.

4. Die äußere Sprache entwickelt sich unabhängig von den konkreten geistigen Operationen im Kontext der Sozialbeziehungen als syntaktisch differenzierte Form des Sprachgebrauchs.

5. Die Bedeutung der äußeren Sprache für die Entwicklung darf nicht unterschätzt werden, weil sie in ihren Begriffen schon wesentliche gedankliche Abstraktionen enthält.

3. Zum Problem der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten unter unterschiedlichen sozialen Bedingungen

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Denken ist für die Sprachdidaktik vor allem durch die Untersuchungen zum Problem des schichtenspezifisch gebundenen Sprachgebrauchs aufgeworfen worden. Die ersten Untersuchungsergebnisse sind sehr voreilig unter dem Aspekt der "kompensatorischen Erziehung" didaktisch umgesetzt worden.
Die soziolinguistischen Theorien sollen unter der Frage nach einer Beschreibung sozialbedingter Differenzierungen sprachlicher Kommunikation herangezogen werden, um herauszuarbeiten,

- daß der Begriff der "sozialen Umwelt" wenigstens drei Dimensionen enthält: Die materielle Ausstattung, die Personen, die am Sozialisationsprozeß beteiligt sind, und die Tätigkeiten, die sie ausüben;
- daß sich zwei typische Formen der Sprachverwendung unterscheiden lassen, die sich hinsichtlich der aktuellen Fähigkeit, Gedanken sprachlich zu entwickeln, unterscheiden und
- daß die Bedeutung sozialbedingter Unterschiede des Sprachgebrauchs nur im Zusammenhang mit einem allgemeinen Bezugskriterium gedeutet werden kann.

Exkurs:
Überlegungen zur sprachlichen Sozialisation
(Zusammenfassung auf S. 163 f)

In einer ganz allgemeinen kurzen Definition kann man Sozialisation als den Prozeß solchen Lernens beschreiben, durch den das heranwachsende Kind innerhalb einer bestimmten Gesellschaft sozial handlungsfähig wird. Dieser Prozeß

vollzieht sich von Geburt an in Abhängigkeit von Alters- und Entwicklungsstufen als ein Vorgang der Interaktion zwischen dem Individuum und dem sozialen System.
Man unterscheidet die Bereiche primärer und sekundärer Sozialisation. Unter der primären versteht man das Aufwachsen des Kindes in der Familie, maßgeblich bestimmt durch die Identifikation mit den Eltern und die Imitation ihrer Handlungen. Sekundäre Sozialisation bezeichnet die außerfamiliären Einflüsse auf das Kind, also etwa die Bereiche der Schule, der peer-groups, Medien ...

Der erste bedeutendste Versuch, den Zusammenhang zwischen Sprache und Sozialstatus zu untersuchen, wurde von BERNSTEIN (1971) gemacht. Nach BERNSTEIN kann man unter den Sprechern einer Sprachgemeinschaft zwei qualitativ unterschiedliche Sprechweisen feststellen, die er "Codes" nennt. Linguistisch unterscheiden sie sich durch die Art, wie die sprachlichen Möglichkeiten der betreffenden offiziellen Sprache verwendet werden. Die Verteilung der Codes innerhalb der Sprachgemeinschaft hängt mit bestimmten Sozialstrukturen zusammen. Den "elaborierten Code", vorwiegend von der Mittelschicht gesprochen, beschreibt BERNSTEIN, grob verkürzt, folgendermaßen: Schwierige Satzkonstruktion, komplexe Wortstämme, häufiger Gebrauch von Adjektiven. Ein solcher Sprachgebrauch bietet der Struktur nach viele Alternativen des Ausdrucks und der kognitiven Orientierung und ist deshalb nicht voraussagbar. Der "restringierte Code", über den zwar auch die meisten "elaborierten Sprecher" verfügen, wird überwiegend in der Arbeiterschicht gesprochen. Als Merkmale seien hier genannt: kurze, oft auch unvollständige Sätze, wenig abwechslungsreiche Wortwahl, häufiger Gebrauch von Hilfsverben in der Funktion von Vollverben. Durch seine Gleichförmigkeit ist er in hohem Grad voraussagbar.

In BERNSTEINS späteren Schriften gewinnt der Begriff der Kontextgebundenheit bzw. -ungebundenheit des Sprechens und Schreibens als Kriterium für schichtenspezifischen Sprachgebrauch an Bedeutung (vgl. z. B. BERNSTEIN 1970). Kontextgebundenes Sprechen oder Schreiben setzt beim Adressaten die Kenntnis der Zusammenhänge, in die das Mitgeteilte gehört, nämlich den Kontext, weitgehend voraus. Ein kontextgebundener Sprachgebrauch liefert diese Zusammenhänge also nicht mit. Der Zuhörer/Leser hat es, wenn er die Zusammenhänge nicht kennt, sehr schwer, das Mitgeteilte zu verstehen. Es wirkt für ihn oft ohne Zusammenhang, zufällig ausgewählt oder akzentuiert. Kontextfreies oder -ungebundenes Sprechen/Schreiben setzt dagegen die Fähigkeit voraus, sich genau in den Zuhörer/Leser hineinzuversetzen, und alle Zusammenhänge, die dieser wahrscheinlich nicht kennt, auch sprachlich auszuführen. Der Kontext wird jeweils (zumindest auf die Erwartungen des Adressaten bezogen) expliziert (z. B. Raum, Zeit, Ort, Personen, Konstellation, logische Bezüge, Bedeutungsdifferenzierungen ...). Obwohl BERNSTEIN niemals explizit die These vertreten hat, daß vom kontextgebundenen Sprechen auf mangelnde intellektuelle Fähigkeiten oder mangelnde Sprachfähigkeit geschlossen werden kann, wurde seiner Theorie dieser Zusammenhang häufig unterstellt.

Die Theorie BERNSTEINS, - oft einfach als Defizithypothese bezeichnet, weil mit ihr das Sprachverhalten eines großen Teils der Bevölkerung als defizitär interpretiert wird - wurde von Soziologen, Pädagogen und Sprachwissenschaftlern in Europa und in den USA mit großem Interesse aufgenommen, in verschiedene Richtungen ausgelegt und weiterentwickelt[1]. Vor allen Dingen in der pädagogischen

---

1) In Deutschland sind die bekanntesten Untersuchungen im Anschluß an die Theorie BERNSTEINS von ROEDER und OEVERMANN durchgeführt worden.

Rezeption der Bernsteinschen Theorie findet sich eine starke Tendenz, von einem Abweichen vom sprachlichen Standard auf intellektuelle Defizite zu schließen. "Dieses Vorurteil ermöglicht es, die Vorstellung von einer naturwüchsigen Verteilung der Chancen in der bestehenden Gesellschaft beizubehalten: Wer unten bleibt, ist selber schuld bzw. ist zu dumm, um aufzusteigen." (DINGELDEY/VOGT 1975, 357) In den USA, aber auch in Europa schloß man von der Defizithypothese auf die Notwendigkeit kompensatorischer Spracherziehung. Man ging davon aus, daß Kinder aus "spracharmem" Milieu möglichst früh, das heißt schon vor Schuleintritt, ihr "sprachliches Defizit" weitgehend aufholen sollten, und setzte entsprechende kompensatorische Sprachprogramme hauptsächlich im Vorschulbereich ein. Alle Kompensationsprogramme, die auf bloßem Sprachtraining beruhten, hatten jedoch keinen längerfristigen Erfolg.
Es erscheint notwendig, einige Kritikpunkte an der Defizithypothese anzuführen:

1. Linguisten kritisieren die durch BERNSTEIN gesetzte Terminologie des "elaborierten" und "restringierten" Codes. Der Begriff "Code", wie er von BERNSTEIN verwendet wird, entspricht weder der Verwendung dieses Ausdrucks in der Nachrichtentechnik noch stimmt er mit dem in der Linguistik üblichen Gebrauch überein, wo er als ein Inventar von Zeichen und Regeln verstanden wird.
2. Die Begriffe "restringiert" und "elaboriert" enthalten eindeutige Wertungen zugunsten des "elaborierten Codes", also des gehobenen Sprachgebrauchs, der als Norm akzeptiert wird, während der "restringierte Code" dieser Norm nur ungenügend entspricht. "Die soziale Position, die ein Mensch hat, wird direkt abgeleitet von seinem Sprachgebrauch" (DINGELDEY/VOGT 1975, 356). Die Abwertung des Sprachgebrauchs eines großen Teils der Bevölkerung hat

für den Schulerfolg vieler Kinder schwerwiegende Folgen. Kinder, die ständig angehalten werden, "gutes Deutsch zu reden" oder zu schreiben, spüren deutlich, daß man ihre eigene Sprechweise für minderwertig hält und reagieren mit Abwehr bzw. Schulunlust.

3. Die scheinbare negative Voreingenommenheit der Vertreter der Defizithypothese gegenüber dem Sprachgebrauch der Unterschichtkinder führte dazu, daß einige Sprachwissenschaftler die entsprechenden Untersuchungen und ihre Methoden überprüften. Die Kritik bezog sich einmal auf die Interviewsituation, in der einem Kind oder Jugendlichen in einer ihm fremden Situation Antworten auf künstliche Fragen abverlangt werden. Das Sprachverhalten wird bestimmt durch die Angst des Interviewten, daß seine Antworten zu seinen Ungunsten ausgelegt werden könnten, besonders, wenn ihm der Interviewer fremd ist und offensichtlich aus einem anderen sozialen Milieu kommt. Die Verunsicherung kann zu einsilbigen bzw. defensiven Antworten führen. Hinzu kommt, daß die Gesprächsthemen meist nicht aus dem Erfahrungsbereich der Arbeiterkinder waren; dies wirkte sich ebenfalls als hemmender Faktor aus. Und schließlich bestand der überwiegende Teil der Tests aus schriftlichen Aufgaben. Daraus lassen sich jedoch nur schwer Schlußfolgerungen für einen allgemeinen Sprachgebrauch ziehen.

Ein Teil der Kritiker stützte sich auf Untersuchungen von W. LABOV und C. B. CAZDEN; sie gelten als Vertreter der sogenannten Differenzhypothese. Die Untersuchungen von LABOV und CAZDEN an farbigen Kindern aus amerikanischen Ghettos bestätigten den Stellenwert der Interviewsituation für Testergebnisse. In einer angstfreieren Situation (man blieb im Wohnviertel der Kinder und veranstaltete mit ihren Freunden eine Party), mit einem Interviewer der eigenen Hautfarbe, der ihren Sprachgebrauch beherrschte

und mit Gesprächsthemen aus der kindlichen Erfahrungswelt vertraut war, zeigten die Kinder ein lebendiges, in der Ausdrucksfähigkeit dem Sprachverhalten anderer Kinder in nichts nachstehendes Verhalten. (Vgl. LABOV 1971 und CAZDEN 1971)
Weiterhin stellte LABOV im Sprachverhalten der Ghettokinder fest, daß das Non-Standard-Neger-Englisch (NNE) ebenso einer Regelhaftigkeit unterliegt wie das Standard-Englisch (SE). Ein Beispiel hierfür sei die im NNE häufige doppelte Verneinung, die von jedem Englischlehrer als falsch verbessert wird und die im NNE genauso regelhaft verwendet wird wie z. B. ihre Entsprechung in der französischen und spanischen Grammatik.
Bei Satzwiederholungstests konnten die Kinder ihnen vorgesprochene Standardsätze meist sehr schnell in ihren eigenen Sprachgebrauch "übersetzen"; dies zeigt auch, daß sie diese voll verstanden haben. Sie haben also offensichtlich eine asymmetrische Kompetenz, da sie mehr Standardsprache verstehen als sie produzieren können. Gestützt auf seine linguistischen Untersuchungen kommt LABOV zu dem Schluß, daß der Gebrauch von Formen des Non-Standard-Englisch in keiner Weise die kognitive Entwicklung der Kinder beeinträchtigen könne.
Die Vertreter der Differenzhypothese gehen also davon aus, daß alle Sprachvarianten innerhalb der sogenannten Sprachgemeinschaft gleichwertig sind, "da sie unmittelbar auf die kommunikativen Bedürfnisse der einzelnen Gruppen abgestimmt sind" (Funkkolleg Sprache 1971, 77). Gleichwertig heißt, daß sie in ihrer logischen Analysefähigkeit und in ihren Ausdruckmöglichkeiten in zureichendem Maß den Anforderungen der jeweiligen sozialen Umwelt dienen.

OEVERMANN (1974) sieht in der Gegenüberstellung von Defizit- und Differenzhypothese nur scheinbar konträre Positionen.

Da sich beide Hypothesen auf empirische Untersuchungen beziehen, deren Ergebnisse bestätigen, daß das Sprachverhalten von Mittelschicht- und Unterschichtkindern verschieden ist, muß danach gefragt werden, welche Argumente zu den jeweils unterschiedlichen Interpretationen von Defizit- und Differenzhypothese geführt haben. OEVERMANN erkennt in der Differenzhypothese eine "latent positivistische Bewertungsstrategie", weil sie keinen theoretischen Bezugspunkt für die sogenannte "funktionale Äquivalenz" des Sprachverhaltens von Unterschichtkindern entwickelt. Zwar geht auch OEVERMANN davon aus, daß bestimmte Sprachvarianten bzw. Abweichungen von der Norm der allgemeinen Umgangssprache noch keineswegs auf einen Mangel an logischem Denken schließen lassen und ein entsprechender Sprachgebrauch insofern im Kontext des gesellschaftlichen Wirklichkeit, die ihn bedingt, funktional sein kann. Dies kann jedoch nicht als Begründung dafür gelten, daß die Kenntnis und der Gebrauch einer differenzierten Umgangssprache einfach ersetzt werden könnte. Gerade in dem Verzicht auf eine Bewertung "abweichender Strategien des Sprachgebrauchs" erweise sich die der Differenzhypothese zugrunde liegende Argumentation als rückschrittlich: Sie akzeptiere nämlich Sprachunterschiede, die durch ein System sozialer Ungleichheit geprägt sind und "abgelöst von der Intention des Handlungssubjekts und eigengesetzlich durchaus folgenreiche Restriktionen des Kommunikationsprozesses gleichsam hinter dem Rücken des Subjakts bedingen" (OEVERMANN 1974, 550).

Das entscheidende Argument der Defizithypothese lautet: "Die von den sozialen Strateigien des Sprachgebrauchs motivierten Unterschiede in den sprachlichen Äußerungen

bedingen in der Tat langfristig im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung genuine Differenzen in der Qualität der Kognition, aber auch der affektiv-motivationalen Komponenten der Persönlichkeit." (OEVERMANN 1974, 552)

Dies ist von den Vertretern der Differenzhypothese in der Tat nicht widerlegt worden. OEVERMANN behauptet nicht, daß in der Verfügbarkeit über eine bestimmte Lexik oder entsprechende Satzstrukturen ein Indikator für die Bedeutsamkeit der ihnen entsprechenden kognitiven Prozesse zu sehen sei. Er vertritt jedoch die Ansicht, daß die Verfügung über einen differenzierten Sprachgebrauch langfristig sowohl die Denkfähigkeit als auch die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit beeinflussen kann. Dabei stützt er sich auf psycholinguistische Theoiren (PIAGET und WYGOTSKI), die die Notwendigkeit einer begrifflichen Reorganisation der konkret erkennbaren Alltagserfahrung betonen. Für eine Verallgemeinerung der je besonderen Erfahrung ist nicht jede beliebige Sprache geeignet, sondern das sprachliche System, das die Menschen im Laufe ihrer Geschichte für die Bewältigung ihrer Lebenssituationen herausgebildet haben. (OEVERMANNS weitergehender theoretischer Ansatz, die sprachlichen Differenzen aus einer zu geringen Variation des performativen Sprachgebrauchs zu erklären, soll jedoch erst im Zusammenhang mit Aspekten der Sprachpragmatik erörtert werden).

Mit der argumentativen Bezugnahme auf die referierten Theorien scheint zwar der Vorwurf einer sprachdeterministischen Auffassung schichtspezifischer Denk- und Persönlichkeitsentwicklung widerlegt zu sein. Es ist jedoch noch nicht geklärt, wie es gelingen kann, gerade die Alltagserfahrungen aller Schichten und Gruppen in einem bewußten differenzierten

Sprachgebrauch so zur Geltung zu bringen, daß sie nicht doch durch herrschende Normen des Sprachsystems bzw. -gebrauchs verzerrt werden. Für die Lösung des Widerspruchs zwischen der Notwendigkeit, die sozial bedingten Differenzen des Sprachgebrauchs zu überwinden und die Alltagserfahrungen unterschiedlicher Schichten, Gruppen und Individuen innerhalb ihrer Aufgabenbereiche und der Struktur ihrer Lebensumwelt gerade in Sprache zum Ausdruck zu bringen, ist die Theorie noch nicht weit genug entwickelt worden.

Zusammenfassung:

1. Die Sozialisationsforschung und vor allem die Forschungen der Soziolinguistik weisen einen statistisch relevanten Unterschied im Sprachgebrauch von Unterschicht- und Mittelschichtkindern nach, der, gemessen an der herrschenden Sprachnorm, zugunsten der Mittelschichtkinder interpretiert wird. Zu den Merkmalen, die besondere Unterschiede anzeigen, zählen: Ungenauigkeit in der Artikulation des Wortschatzes, geringe syntaktische Differenzierung und Kontextabhängigkeit.

2. Die gesicherten empirischen Ergebnisse werden von zwei wissenschaftlichen Richtungen unterschiedlich interpretiert

   a) Die Vertreter der sogenannten Defizithypothese deuten den Sprachgebrauch als eine Strategie der Verbalisierung, die sich die Leistungen des sprachlichen Systems nur in restringierter Form zu eigen macht. Daraus - so die Schlußfolgerung - ergeben sich Benachteiligungen in der kognitiven Entwicklung der Kinder und hinsichtlich der Schulleistungen, die immer schon auf einem elaborierten Sprachgebrauch aufbauen.

b) Die Vertreter der sogenannten Differenzhypothese erkennen in dem Begriff des "restringierten Codes" eine Diskriminierung derjenigen, die eine nicht normengerechte Sprache sprechen. Sie weisen nach, daß trotz des auch von ihnen konstatierten Unterschiedes im Sprachgebrauch die logische Verknüpfung von Gedanken nicht eingeschränkt ist. Insofern erweise sich der Sprachgebrauch der Unterschichtkinder als funktional äquivalent.

3. OEVERMANN greift die Auseinandersetzung um die Defizit- und Differenzhypothese erneut auf und stellt die notwendige Frage nach einem Bewertungskriterium, das über den Aspekt der bloßen Funktionalität hinausreicht. Er teilt die Argumentation der Vertreter der Differenzhypothese insoweit, als sie einen Rückschluß von bestimmten linguistischen Indikatoren auf einen Mangel an Denkfähigkeit ausschließt. So haben auch gerade psycholinguistische Untersuchungen ergeben, daß Denk- und Sprachfähigkeit nicht identisch sind. Dennoch ist die Entwicklung von Begriffen, die die Sichtweise der unmittelbaren Erfahrung überschreitet, das heißt Erfahrungen verallgemeinern kann, an den Gebrauch einer differenzierten Umgangssprache gebunden. Insofern wirkt sich ein weniger differenzierter Sprachgebrauch langfristig nachteilig auf die Struktur des Denkens und die Persönlichkeitsentwicklung aus. Auch dies wird durch psycholinguistische Theorien bestätigt.

4. Die Frage, wie es gelingen kann, die Alltagserfahrungen aller Kinder in dem gegenwärtigen sprachlichen System zum Ausdruck zu bringen, kann von der soziolinguistischen Forschung noch nicht hinreichend beantwortet werden. Dieses impliziert die Frage nach einer bewußten Weiterentwicklung der sprachlichen Mittel und einem entsprechenden Einfluß auf die Kommunikationsbedingungen.

IV. Zum Problem der Funktion des Sprachgebrauchs in Handlungssituationen

Implizit ist in den vorangegangenen Kapiteln immer schon die Bedeutung eines bewußten Sprachgebrauchs im Zusammenhang mit der Erkenntnis alltäglicher Erfahrungen und Probleme angesprochen worden. Dabei wurde u. a. auf Theorien der Psycholinguistik und Soziolinguistik Bezug genommen. Auf der Ebene von psychologischen Erklärungen der Entwicklung des Sprachverhaltens wurde deutlich, daß der Gebrauch der Sprache im Zusammenhang mit der Entwicklung des Denkens von doppelter Bedeutung ist: Zum einen erfahren die gedanklichen Vorstellungen durch die im objektiven System der Sprache enthaltenen Verallgemeinerungen eine begriffliche Reorganisation, die das Denken des einzelnen auch mit der historischen Erkenntnis der Menschen verbindet; zum anderen wirken sich die in konkreten Handlungen erworbenen geistigen Operationen kreativ auf den Sprachgebrauch aus, weil der Inhalt der Begriffe niemals schon die konkreten Operationen enthält, sondern ein Instrumentarium darstellt, in dem sie auf allgemeine Weise zum Ausdruck gebracht werden können.
Auf der Ebene des sozialbedingten Sprachverhaltens wurde deutlich, daß die gesellschaftlich bedingte soziale Lage vieler Menschen einen Sprachgebrauch provoziert, der offensichtlich ungeeignet ist, die jeweils besondere, konkrete Erfahrung des einzelnen langfristig mit der Differenziertheit und Exaktheit, die das sprachliche System zur Verfügung stellt, zu verbinden.
Es erscheint wichtig, dies mitzubedenken, wenn auf jenen Forschungszweig Bezug genommen werden soll, der sich explizit mit dem Problem des Sprachgebrauchs beschäftigt hat, nämlich den der Sprachpragmatik. Sie ist in diesem Zusammenhang wichtig, weil sie herausgearbeitet hat,

- daß das Sprechen selbst auch als ein Akt realen Handelns, also eine Tätigkeit verstanden werden muß und
- daß das sprachliche System allgemeine Kategorien enthält, in denen sich die Wirksamkeit des spezifisch sprachlichen Handelns manifestiert und beschreiben läßt.

Exkurs:

(Eine Zusammenfassung des Exkurses wird auf S. 172) gegeben.)

Die Bedeutung der Sprechakttheorie für die Klärung des Begriffs "Sprachgebrauch".

Ein zentraler Begriff innerhalb der Sprachpragmatik ist der des "Sprechaktes" oder der "Sprechhandlung". Ganz allgemein ist damit gemeint, daß der Gebrauch von Sprache in jedem Fall Beziehungen zwischen Menschen herstellt. Jede sprachliche Äußerung enthält eine "kommunikative Kraft" (WUNDERLICH), die den jeweils Angesprochenen dazu bewegt zu reagieren, das heißt eine im Sinne der sprachlichen Äußerung angelegte Beziehung zu seinem Gesprächspartner einzugehen. (Zum Beispiel: Spricht jemand eine Bitte aus, so kann der Gesprächspartner zwar unterschiedlich darauf antworten, er kann jedoch, wenn eine sinnvolle sprachliche Beziehung zustande kommen soll, den Tatbestand, daß er gerade auf eine Bitte antwortet, nicht übersehen.)

Es geht also zunächst darum, "daß eine sprachliche Äußerung als interpersonaler Sprechakt - oder anders formuliert - als ein Handlungszug im Rahmen eines gegebenen Kontextes zu verstehen ist" (WUNDERLICH 1972, 117). Ein

Sprechakt muß auf der Basis dieser Definition unter drei verschiedenen Fragen näher erläutert werden:

- Welches ist die Struktur von Sprechakten?
- Welche Bedeutung haben Sprechakte für die jeweilige Veränderung von sozialen Beziehungen?
- Gibt es eine Systematisierung des Sprechens (ähnlich der Sprache) und welche Bedeutung kommt ihr zu?

Zur Struktur von Sprechakten:

Ein Sprechakt muß, um seine Funktion als sprachliches Äquivalent einer Handlung erfüllen zu können, auf zwei Ebenen definiert werden:

a) auf der Ebene der Dinge, Ereignisse, Zustände, Personen ..., über die sich die Gesprächspartner verständigen wollen. Sie werden sprachlich in einem Satz allgemein wiedergegeben, der als "propositionaler Satz" bezeichnet wird;
b) auf der Ebene der interpersonalen Beziehungen, die den Modus der Verwendung für die Struktur der sprachlichen Beziehungen festlegt. Dieser Teil des Sprechaktes wird in einem sogenannten performativen Verb in der ersten Person, Singular (ich behaupte, ich befehle, ich wünsche, ich erkläre). Dieser Teil des Sprechaktes wird auch illokutionärer Akt genannt.

Jede Äußerung umgangssprachlicher Kommunikation weist also eine doppelte Struktur auf: die eigentlich inhaltliche Äußerung und die Äußerung als Handlungs- und Verstehensvollzug. Die entscheidende Leistung der Sprache ist vor allem darin zu sehen, daß auch der "pragmatische Verwendungssinn von Äußerungen" noch selbst durch Sprache zum Ausdruck gebracht werden kann."Ein Sprechakt erzeugt

die Bedingungen dafür, daß ein Satz in einer Äußerung verwandt werden kann; aber gleichzeitig hat er selbst die Form eines Satzes" (HABERMAS 1971, 103).

Zur Bedeutung von Sprechakten für die Veränderung der sozialen Beziehungen

Als das entscheidende Merkmal von Sprechakten kann in Anlehnung an WUNDERLICH (1976) ihre jeweilige Konsequenz für die Entwicklung von sozialen Situationen gesehen werden. Dieser Aspekt der Steuerung von Kommunikationssituationen weist wiederum eine doppelte Struktur auf: Er muß zum einen auf der Ebene der historisch-gesellschaftlich bedingten Konventionen und Normen von Interaktionssituationen gesehen werden. Sie haben sich vor allen Dingen auf der Basis der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis der Beteiligten herausgebildet. Daneben kann er auch als eine sprachlich verallgemeinerte Bedingung von möglichen Verhaltensweisen für den jeweils Angesprochenen beschrieben werden. Dieser Aspekt findet sich vor allem auch in den letzten Aufsätzen von WUNDERLICH. Er führt die Kategorie der "Handlungsbedingung" ein. Eine Handlungsbedingung ist einerseits bestimmt durch die sich herausbildenden Erwartungen und auf der anderen Seite durch die im Sprechakt realisierte Form der Verpflichtung der Gesprächsteilnehmer, in bestimmter Weise zu reagieren, das heißt zu handeln. Die Bedeutung eines Satzes wird dabei von der Bedeutung im jeweiligen Situationskontext abgeleitet.
Die Klärung dieses Problemkomplexes bleibt jedoch noch auf einer sehr formalen Ebene und geht im Prinzip nicht über folgende theoretische Annahmen hinaus:

- Die mit einem Sprechakt angestrebte Beziehung kommt zustande, wenn der Sprechakt verständlich ist und vom

Gesprächspartner akzeptiert wird.
- Die beteiligten Personen müssen sich auf die sich herausbildenden Erwartungen hinsichtlich der sprachlichen Intentionen einstellen und bereit sein, bestimmte Verpflichtungen hinsichtlich der eigenen Reaktion einzugehen.
- Der Handlungsvollzug und die Wirkung eines Sprechaktes müssen im Fall institutionell gebundener Sprechakte die geltenden Regeln beachten, im Fall nicht-institutionell gebundener Sprechakte den Aspekt des Geltungsanspruchs von Regeln beachten.

Zur Systematisierung des Sprachgebrauchs im Zusammenhang mit der Klassifikation von Sprechakten

Bei der Klassifikation von Sprechakten stellt WUNDERLICH den Begriff der Handlungsbedingung bzw. die jeweilige Veränderung eines bestehenden Zustands von Handlungsbedingungen, die durch Sprechakte intendiert wird, in den Mittelpunkt der Überlegungen. Dieser Aspekt wird vor allem dann relevant, wenn man erstens einen Sprechakt nicht mehr als singuläre Äußerung, sondern im Kontext von Gesprächssequenzen betrachtet, und zweitens davon ausgeht, daß der Geltungsanspruch, mit dem Handlungsbedingungen beeinflußt werden, kognitiv nachprüfbar wird. Dieser letzte Aspekt spielt in der Theorie von J. HABERMAS (1976) zur Universalpragmatik eine besondere Rolle.

HABERMAS geht davon aus, daß die Struktur der durch Sprache hergestellten Bedingungen durchschaubar ist und auch der Geltungsanspruch, der sich mit sprachlichen Äußerungen verbindet, überprüfbar sein muß. Ob dies gelingt, ist u. a. davon abhängig, ob die Struktur sprachlicher Beziehungen systematisch in bestimmte Kategorien gegliedert und beschrieben werden kann. Für eine solche systematische

Gliederung entwickelt HABERMAS einen Vorschlag, nämlich ein allgemeines Kategoriensystem der Verwendung von sprachlichen Äußerungen in Situationen und ihrer Bedeutung. Stark vereinfacht läßt sich diese Systematik folgendermaßen wiedergeben: Sprechhandlungen werden danach unterschieden, ob sie

- in Form eines kognitiven Sprachgebrauchs vor allem Inhalte, das heißt Gedanken zum Ausdruck bringen (z. B. etwas beschreiben)
- in Form eines interaktiven Sprachgebrauchs vor allem die normative Struktur der Beziehung zum Ausdruck bringen (z. B. jemandem etwas befehlen, jemandem widersprechen)
- in Form eines expressiven Sprachgebrauchs vor allem die subjektiven Intentionen, Gefühle und Einstellungen des Sprechers zum Ausdruck bringen (z. B. etwas wünschen, etwas wollen).

Diese Kategorisierung gilt zunächst nur für einzelne Sprechakte und nicht für Gesprächssequenzen.

Die Pragmatik erfaßt als Teildisziplin der allgemeinen Sprachwissenschaft einen wesentlichen Aspekt individueller und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit des Menschen, nämlich den der interpersonalen Einflußnahme durch den Gebrauch der Sprache. Es erscheint jedoch notwendig, einige kritische Überlegungen zu den referierten Theorien anzuführen. Die Pragmatik erscheint gerade dort problematisch, wo sie ihren eigentlichen Gegenstand - die Sprachhandlungsfähigkeit - unabhängig von dem Gesamtzusammenhang sprachtheoretisch relevanter Momente für sich neu konstituiert und ihn ausschließlich als Modus der interpersonalen Beziehung definiert. Damit trennt sie den Begriff der sprach-

lichen Tätigkeit von dem in Sprache übermittelten Bedeutungsinhalt. Die Handlung wird mit der Herstellung von Beziehungen gleichgesetzt; die inhaltliche Aussage als quasi existentes Produkt und nicht als Erkenntnisakt gewertet. Der sogenannte propositionale Teil eines Satzes - das heißt der eigentliche in Sprache ausgedrückte Inhalt - wird nicht in den Handlungsbegriff integriert. Er wird in Übernahme des Chomskyschen Kompetenzbegriffs als beliebiger, das heißt im Prinzip unbewußter Gebrauch der syntaktischen und semantischen Regeln der Sprache definiert. Die differenziertesten Positionen werden dabei von HABERMAS und WUNDERLICH entwickelt. Sie versuchen, die Bedeutung einer Aussage mit dem an Verständnis orientierten sprachlichen Handeln und dem Interesse an sprachlichem Handeln zu verbinden.
Aufgrund der nur skizzenhaft dargestellten Kritik soll davon ausgegangen werden, daß mit der Sprechakttheorie nur ein - wenn auch ein nicht unwesentlicher - Teil des Begriffs sprachlichen Handelns genauer beschrieben worden ist. Ein umfassender Begriff sprachlichen Handelns muß durch einen außerhalb der Sprache liegenden Bezugspunkt im Zusammenhang mit den Aufgaben täglicher Lebensbewältigung der Menschen und ihrer sprachlichen, kommunikativen Lösung herausgearbeitet werden. In diesem Zusammenhang gewinnt die Sprechakttheorie allerdings wiederum einen bedeutenden Stellenwert. Sie vermag es, genauer zu beschreiben, in welcher Weise der Prozeß sprachlicher Verallgemeinerung und Ausdrucksfähigkeit gerade auch durch die entstehenden Beziehungen der Menschen und ihre Einflußnahme aufeinander geprägt wird.

Zusammenfassung

Die Sprachpragmatik hebt den Aspekt, daß Sprache als Handlungsinstrument verstanden werden muß, hervor. Dieser zentrale Gedanke des Handlungsaspektes von Sprache wird unter dem Begriff des "Sprechaktes" entfaltet:

- ein Sprechakt wird auf zwei Ebenen definiert,
  1. auf der Ebene der Inhalte, die in Sprache zum Ausdruck gebracht werden und
  2. auf der Ebene der Beziehungen, die die Menschen dadurch eingehen, daß sie miteinander sprechen.
- Die zweite Ebene, nämlich die durch Sprache gestalteten Beziehungen, werden als das wesentliche Äquivalent zur eigentlichen Handlung angesehen. Der Satz "Mach das Fenster zu!" trägt über seinen eigentlichen Inhalt hinaus einen Befehl oder eine Aufforderung in sich, auf die der Gesprächspartner entsprechend reagieren kann (er kann ihn befolgen oder ablehnen, in Frage stellen). Das spezifische Handlungsmoment liegt darin, daß gleichsam eine Verpflichtung der Gesprächspartner zustande kommt, auf den Wirkungsaspekt von Äußerungen zu reagieren.
- Da die wirkungsspezifische Kraft von sprachlichen Äußerungen mit sprachlichen Mitteln zum Ausdruck gebracht wird (also z. B. auf Gesten verzichtet werden kann), sind sie einer gedanklichen Erfassung zugänglich. HABERMAS entwickelt drei Kriterien für eine systematische Beschreibung der Bedeutung von Sprechakten: die Thematisierung von Gedanken; die Thematisierung von Beziehungen und den ihnen zugrundeliegenden Regeln; die Thematisierung von Einstellungen, Gefühlen und Intentionen des einzelnen.

V. Zum Problem der Begründung literaturdidaktischer Kategorien für den Umgang mit Texten in der Primarstufe

Wenn es darum geht, didaktische Kategorien für den Umgang mit Texten in der Primarstufe zu entwickeln, ist es erforderlich, von Entwicklungstendenzen in drei Bereichen auszugehen:

(1)
Die erste Entwicklungstendenz betrifft die didaktische Auffassung von Literaturunterricht.

HELMERS (1972) unterscheidet zwei didaktische Auffassungen:

> "1. Literaturunterricht zum Zweck einer bürgerlichen moralisitschen Gesinnungsbildung;
> 2. Literaturunterricht zum Zweck der Vermittlung der emanzipatorischen Fähigkeit, ästhetische Literatur durch Erfassen ihrer Strukturen selbständig und kritisch zu verstehen, damit Literatur erzieherisch wirksam werden kann." (HELMERS 1972, 113)

Diese Gegenüberstellung ist weniger ein Nebeneinander unterschiedlicher didaktischer Auffassungen, sondern kennzeichnet die Auseinandersetzung um die Frage nach dem Sinn von Literaturunterricht, die sich mehr und mehr zu einer Ausformulierung von didaktischen Leitvor stellungen eines gegenstandsspezifischen Literaturunterrichts entwickelt hat.

(2)
Die zweite Entwicklungstendenz bezieht sich auf die Überwindung der volkstümlichen Bildung innerhalb der Volks-

schule und die Ansätze zu einer wissenschaftsorientierten und fachdidaktisch begründeten Lehrplanentwicklung.

(3)
Die dritte Entwicklungstendenz, die es zu berücksichtigen gilt, betrifft den Bereich einer spezifischen Kinderliteratur.
Auch wenn es bisher zur Kinder- und Jugendliteratur keine systematischen Forschungen gegeben hat (DAHRENDORF 1974), kann man doch seit Mitte der sechziger Jahre eine quantitativ und qualitativ bedeutsame Weiterentwicklung der Kinderliteratur konstatieren.

Wenn man bei der Enwicklung eines Konzepts für den "Umgang mit Texten" in der Primarstufe die vorgenannten Ansätze aufgreift, stellt sich als wesentliche Aufgabe, zu beschreiben, in welcher Weise die literatur-ästhetische Erlebnisfähigkeit von Kindern entwickelt und gefördert werden kann.

Exkurs:
Zur Bedeutung und Rezeption literarischer Texte

Eine Charakterisierung literarischer Texte muß verschiedene Aspekte berücksichtigen. Bildlich kommt dies in der Vorrede der Brüder Grimm zur ersten Herausgabe ihrer Märchen zum Ausdruck:

> "Darin bewährt sich jede echte Poesie, daß sie niemals ohne Beziehung auf das Leben sein kann, denn sie ist aus ihm aufgestiegen und kehrt zu ihm zurück, wie die Wolken zu ihrer Geburtsstätte, nachdem sie die Erde getränkt haben."

Hier sind Dichtung und Lebenspraxis mit sinnenhaftem Leben verbunden.

Es ist also zu fragen nach der

> Bedeutung des Ästhetischen und
> der spezifischen Funktion von Literatur
> bei der Aneignung von Wirklichkeit.

Ästhetische Erfahrungen bzw.Erlebnisse sind zunächst nicht an die Begegnung mit Kunst gebunden.

Voraussetzung ästhetischer Wahrnehmung ist der unmittelbare sinnliche Kontakt mit dem Gegenstand. Insofern kann man von einer ästhetischen Situation reden. Eine ästhetische Situation kann man mit folgenden Mekrmalen beschreiben. Sie konstituiert einen Gegenstand (im weitesten Sinne des Wortes) mit bestimmten Eigenschaften der Form, die diesen Inhalt zum Ausdruck bringen, als wichtigen Erfahrungsgehalt für den Menschen. Zu solchen Eigenschaften gehören etwa Symmetrie, Rhythmus, Proportionalität der Komposition ...

Der ästhetischen Wertung unterliegt jedoch jeweils nur der konkrete, einmalige Gegenstand, die individuelle Form des Inhalts, nicht aber eine entsprechende Klasse von Gegenständen. Das ästhetische Verhältnis eines Menschen zu seiner Umwelt bezeichnet zunächst eine emotionale Wertung des Gegenstandes, es ist die Äußerung des Geschmacks, eine unmittelbare Bedeutungssetzung, nicht ein Element des logischen Urteilens über den Wert einer Sache.

Ästhetische Erfahrungen sind Qualitäten der Objekte, die zunächst nur für den einzelnen existieren.

Ein wesentlicherFaktor ist demnach das an der Situation beteiligte Subjekt, dessen Ziel die Wahrnehmung des Gegenstandes, der Prozeß der Anschauung selbst und der da-

mit verbundene Genuß sind. Wenn sich jedoch die ästhetischen Werte nicht allgemein mit besonderen Gegenständen verbinden, sondern von subjektiven Wertsetzungen abhängig sind, so fällt die Frage nach einem Bezugskriterium, das die Entwicklung "positiver" ästhetischer Wertorientierungen für die didaktische Planung zugänglich macht, besonders schwer.

Damit erhebt sich die Frage nach der Bedeutung des künstlerischen Gegenstandes, in dem Menschen die Wirklichkeit nach allgemeinen Gesetzen der Schönheit gestaltet haben. Ein Kunstwerk kann jedoch mit dem Begriff des Ästhetischen allein nicht erfaßt werden. Das Ästhetische ist lediglich die eine Seite des Zugangs.Sie ist unlösbar mit der gedanklichen Durchdringung des jeweiligen Wirklichkeitsausschnitts, eben mit der für den Menschen bedeutsamen Idee, unter der ein Inhalt gestaltet ist, verbunden. Unter diesem Gesichtspunkt haben gerade auch Kunstwerke, die in einen historischen Traditionszusammenhang eingebettet sind, eine lebendige Aussagekraft. Die Einheit von ästhetischer Darstellung und der Suche nach den wesentlichen Fragen des Menschen für die Deutung von Lebenszusammenhängen machen den Wert eines Kunstwerks aus.

DerProzeß, in dem ästhetische Wertungen zustandekommen, hängt entscheidend davon ab, welche Entsprechung es zwischen Fragen und Wünschen eines Menschen und der Existenz eines bestimmten Gegenstandes gibt. (Vgl. hierzu und zum folgenden KAGAN 1974, 105 ff)

Diese Bedürfnisse bzw. inneren Vorstellungen bilden sich bei jedem Menschen im Zusammenhang mit seinen Lebenserfahrungen heraus; sie gewinnen die Form von Idealen, die den Menschen mit der konkreten Lebenssituation verbinden und konkrete Erfahrungen zugleich überwinden. Dieser Zu-

sammenhang zwischen persönlich idealen Vorstellungen, ihrer gesellschaftlichen Prägung und den ästhetischen Wertorientierungen, zu denen der einzelne fähig ist, ist von großer Bedeutung. In ihm entwickeln sich die Kriterien dafür, was ein Mensch in der Wahrnehmung bestimmter Gegenstände (i.w.S.) als "schön" oder "häßlich", als "hervorragend" oder "niedrig" oder "gemein" und als "komisch", "humorvoll" oder "tragisch" zu erleben vermag.

Da das Ästhetische ein wesentliches Moment der literarischen Kunst ist, muß man die Bedeutung von Literatur bei der Formung individueller Wertorientierungen hoch einschätzen. Ebensowenig wie sich jedoch ästhetsiche Erfahrungen ausschließlich oder auch nur vorwiegend im Zusammenhang mit Literatur herausbilden, erschöpft sich die Funktion der Literatur in der Formung von subjektiven Werten. Es ist deshalb notwendig, darüberhinaus die Bedeutung von Literatur bei der Erkenntnis von Wirklichkeit zu bestimmen, um in diesem Zusammenhang auf den Stellenwert des Ästhetischen zurückzukommen. (Vgl. BRECHT 1975, 67 ff)

Der Gegenstand der Literatur ist die natürliche und geschichtliche Entwicklung in ihrer ganzen Beziehung zum Menschen (NAUMANN et.al. 1975); es ist der konkrete Mensch in der Vielfältigkeit seiner sozialen Beziehungen und individuellen Erlebnisse, in seinen materiellen, geistigen und psychischen Bedingungen, in der Zielgerichtetheit seiner Tätigkeit und der alltäglichen Lebenspraxis, die er schafft. In derLiteratur wird die Gesamtheit der individuellen Lebensprozesse konkretisiert und individualisiert. Sie treten in "erschaffenen" Personen und Handlungszusammenhängen neu zutage. Auf der anderen Seite wird in ihr das Konkrete, Individuelle des einzelnen Lernprozesses

abstrahiert bzw. verallgemeinert - im eigentlichen Sinne "verdichtet" - und somit einer allgemeinen Erkenntnis von Wirklichkeit zugänglich gemacht. In ästhetischen Texten besteht deshalb eine Wechselbeziehung zwischen rationalen, anschaulichen und emotionalen Elementen; sie bindet das Erleben und Werten an das Erkennen und Urteilen und macht die Gleichzeitigkeit von innerer Beteiligung bzw. Identifikation - ästhetischer Erfahrung also - und kritisch distanzierter Erkenntnis möglich.

Die Rezeption ästhetischer Texte muß im Kontext des Verhältnisses von Autor - Text/Wirklichkeit - Leser gesehen werden.

Für alle literarischen Texte - gleich welcher Kategorie - gilt, daß sie die Persönlichkeit und das Verständnis, das die Menschen von ihrer Wirklichkeit haben, beeinflussen. Dazu sind keineswegs alle Texte gleich gut geeignet. Ob ein Text für die Entwicklung ästhetischer Erkenntnis geeignet ist, erweist sich an der Art und Weise, in der er die Wirklichkeit für den Menschen gedanklich strukturiert und gestalterisch repräsentiert. Dies muß auch im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen ein Text produziert und rezipiert wird, betrachtet werden.

Es kann jedoch keine didaktische Lösung des skizzierten Problems sein, nur einige ausgewählte "literarisch wertvolle" Texte im Unterricht zu behandeln und andere einfach auszuklammern. (DAHRENDORF 1972, S. 155). Vielmehr sollte der Unterricht darauf abzielen, den Schüler zu einem bewußten Leser zu erziehen, der den kommunikativen Charakter eines Textes begreifen und sich deshalb aktiv mit ihm auseinandersetzen kann. Diese Fähigkeit soll als bewußte "Rezeptionsfähigkeit" verstanden werden.

Gerade der ästhetischen Aneignung der Wirklichkeit durch literarische Texte kommt eine besondere Bedeutung zu, weil sie stärker als andere den ganzen Menschen in seinem Erleben und Denken erfaßt und subjektive Wertorientierungen beeinflußt.

Jeder Text zeit ein Stück unserer Wirklichkeit in doppelter Sichtweise: Der Autor stellt in einem schöpferischen Prozeß einen Teil der Wirklichkeit in einer konkreten bildhaften Form dar. Die Darstellung reicht über die unmittelbar erfahrene Wirklichkeit hinaus, überflügelt sie oft weit, ist aber durch die wesentliche Idee auf sie bezogen. So können in Texten Vorstellungen entworfen werden, die fast in allen Merkmalen von der Realität abweichen (vgl. Märchen, Fabeln, Phantasieerzählungen, Witze); in ihnen kommt dennoch ein Aspekt unserer Lebenswirklichkeit zum Ausdruck (z.B. moralische Ansprüche an das Verhalten von Menschen) und gewinnt Einfluß auf unsere realen Vorstellungen.

Die Grundlage eines Werkes und die wirkungsästhetischen Mittel (Aufbau der Handlung, Figuren, Dialoge, Raum- und Zeitbeziehungen, Wortwahl, Satzbau, Reime ...) können nicht unabhängig von der historisch-gesellschaftlichen und individuell-biographischen Situation des Autors betrachtet werden. Dies bedeutet, daß für die Rezeption eines literarischen Textes sowohl Aspekte der in einer jeweiligen Tradition verwurzelten Anschauungen als auch Momente der individuellen Verarbeitung von allgemein wichtigen Lebenszusammenhängen durch den Autor relevant werden können. Sie stellen einen Interpretationskontext dar, in dem auch qualitativ unterschiedliche ästhetische, ethische und gesellschaftliche Wertungen hinsichtlich der dargestellten Wirklichkeit eine Erklärung finden können. Dem entspricht

auf Seiten des Lesers ein unterschiedliches ästhetisches Bedürfnis, sich mit Fragen der jeweiligen sozialen Wirklichkeit auseinanderzusetzen und durch das Erlebnis textlicher Gestaltung tiefer in ihre Zusammenhänge einzudringen.

In der Literaturforschung wird dieser Zusammenhang unter den Begriffen "Hoch- und Trivialliteratur" diskutiert. (DAHRENDORF 1971 und 1978) Zumindest unter didaktischen Gesichtspunkten, unter denen die wesentlichen Momente der Rezeptionstätigkeit für eine gezielte Unterrichtsplanung zu klären sind, ist diese Unterscheidung unbrauchbar; denn sie nimmt von Anfang an bestimmte ästhetische Bedürfnisse nicht ernst und kann deshalb wenig zu dem Problem ihrer qualitativen Weiterentwicklung beitragen.

Sinnvoller erscheint eine vertikale Gliederung, in der "Trivialliteratur" zu einem Operationsbegriff wird, bei dem die jeweiligen historischen Voraussetzungen, unter denen er entsteht und rezipiert wird, mit reflektiert werden müssen.

Obwohl es dazu noch kaum Forschungsergebnisse gibt, lassen sich einige didaktische Überlegungen bzw. Fragen für die Bestimmung der ästhetischen Rezeption daran anknüpfen.

Man kann fragen, ob es Inhalte gibt, bei denen das Bedürfnis der Schüler, etwas als schön oder häßlich, erhaben oder gemein, komisch oder tragisch erleben zu können, auf einem differenzierteren Niveau innerer Vorstellungen ausgeprägt ist und ob es daneben andere Inhalte gibt, bei denen die Vorstellungswelt vieler Schüler eher an Klischees gebunden ist. Dies kann z.B. im Zusammenhang mit

Geschwisterproblemen, Geboten/Verboten, solidarischem Handeln (Helfen), Umgang mit Tieren .... jeweils völlig unterschiedlich sein.

Man kann fragen, bei welchen inhaltlichen Zusammenhängen bei Schülern zwar ein differenziertes Erlebnis- und Vorstellungsvermögen besteht, ohne daß sie sich schon in solchen textlichen Handlungszusammenhängen bzw. literarischen Metaphern nachvollziehen ließen, die Raum-Zeit-Beziehungen realieren oder Figuren darstellen, die der jeweiligen Erfahrungs- und Vorstellungswelt von Schülern relativ fremd sind.

Man kann fragen, ob es literarische Texte gibt, die erst dann fesseln bzw. eine entsprechende Erlebnisbereitschaft wecken können, wenn Schüler die dem Text adäquaten differenzierten sprachlichen Ausdrucksmittel kennengelernt haben, in denen sich ihre individuellen bildhaften Vorstellungen wiederfinden, sich mit ihnen verbinden bzw. sie neu durchdringen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

> Ein wesentliches Moment der Rezeptionstätigkeit ist also die angestrebte Qualität des Bedürfnisses, die in Texten gestaltete Wirklichkeit zu erkennen und unter dem Aspekt der in ihnen repräsentierten Werte genußvoll zu erleben.

2.2 Fachdidaktische Konzeption

(Rahmenrichtlinien: Teil A.II)

(I. Generelles Lernziel: Siehe Punkt 2.1, S. 133 ff)

II. Die verschiedenen Arbeitsbereiche und allgemeine Aspekte der Planung des Deutschunterrichts in der Primarstufe

Obwohl eine strenge Unterscheidung in verschiedene Arbeitsbereiche der Aneignung inhaltlicher Ziele nicht gerecht wird, müssen gerade angesichts eines so komplex angelegten Rahmenkonzepts die jeweils unterschiedliche Funktion von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, die besondere kommunikative Aktivität bei der Rezeption von Texten und die Bedeutung, die die Kenntnis des sprachlichen Systems (Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Reflexion der Sprache) hat, zunächst systematisch beschrieben werden.

1. Mündliche Kommunikation

Im ersten Abschnitt geht es darum, die spezifischen Funktionen von "mündlicher Kommunikation" herauszuarbeiten.

1.1. Merkmale des Sprechens bzw. der gesprochenen Sprache

Sowohl für die gesprochene als auch für die geschriebene Sprache gelten syntaktische, semantische und pragmatische Regeln bzw. Übereinkünfte. Daß die gesprochene Sprache weitaus weniger strengen Sprachnormen unterliegt als die geschriebene, macht ihre wesentlichen Vorteile aus. In der gesprochenen Sprache ist Verständlichkeit nicht vordringlich von der *strengen* Einhaltung *einheitlicher* sprachlicher Normen abhängig. Sprachnormen können vielmehr flexibel angewandt werden, da sie durch Mimik und Gestik oder andere außersprachliche Mittel (Pausen, Schweigen, ...) unterstützt, ergänzt bzw. sogar ersetzt werden können. Zusätzlich ermöglicht es die Intonation, Bedeutungen zu setzen und zu verändern (so wird z.B. das Fragen nicht nur durch die Satzstellung, sondern auch durch das Anheben der Stimme am Ende des Satzes gekennzeichnet).

Ein weiteres positives Merkmal gesprochener Sprache ist darin zu sehen, daß den Sprechenden durch die freiere Handhabung der Sprachnormen ein größeres Maß an Spontaneität der Äußerungen möglich wird. Als direkte Kommunikation ist mündliche Kommunikation ein wechselseitiger Verständigungsprozeß, der es den Gesprächspartnern erlaubt, spontan aufeinander einzugehen, unmittelbar nachzufragen, um Wiederholgungen zu bitten, Einwände zu formulieren ....

Wieweit in Situationen mündlicher Kommunikation außersprachliche Mittel sprachliche Äußerungen unterstützen, ergänzen oder gar ersetzen, hängt von den jeweiligen kommunikativen Anforderungen der Situation ab. Es gibt Situationen, in denen sind die Voraussetzungen oder die Begleitumstände der Äußerungen allen Beteiligten bekannt bzw. kann ihre Kenntnis im Gespräch in jeweils unterschiedlichem Maße vorausgesetzt werden - sie müssen deshalb nicht mehr vollständig mit allen Einzelheiten erläutert werden. Man kann sogar sagen, daß in vielen Fällen eine ausführliche Darstellung implizit bekannter Situationsmerkmale die Kommunikation erschweren oder das vorhandene Einverständnis zwischen den Beteiligten stören würde.

Das folgende Beispiel zeigt, wie gering der Verbalisierungsgrad im äußersten Fall sein kann, wenn den Beteiligten die Begleitumstände des Handelns selbstverständlich bzw. vertraut sind:

> Zwei Bekannte stehen nach der Arbeit vor der Gaststätte.
> Der eine sagt: "Wie wär's?"
> Der andere: "Hab's nötig!"
> Beide gehen hinein.
> Der Vorgang ließe sich als situationsfreies Sprechen folgendermaßen denken:
> Der eine sagt: "Hier ist eine Kneipe. Ich habe Lust auf ein Bier. Wie wär's, wenn wir eins trinken? Die Gaststätte hat noch offen!"
> Der andere: "Ich habe einen scheußlichen Arbeitstag hinter mir, bin müde und zu nichts mehr zu gebrauchen. Ich habe ein Bier zur Entspannung nötig. Also laß uns hineingehen!"

Die Verständigung ist im zweiten Fall umständlicher und nicht besser. Das Einverständnis wird im ersten Fall gerade durch das, was nicht verbalisiert wird, besonders zum Ausdruck gebracht.

Solche Formen situationsgebundenen Sprechens (Sprechen in unvollständigen Sätzen, Aneinanderreihen von Hauptsätzen ohne genaue Explikation der logischen Abhängigkeiten, assoziatives Sprechen, Verzicht auf Details oder Überbetonung von Details ...) sind darum in der mündlichen Kommunikation sehr häufig und reichen für eine Verständigung in der entsprechenden Situation völlig aus.

Auf der anderen Seite gibt es auch Situationen mündlicher Kommunikation, in denen die Verständigung von einer differenzierten Versprachlichung des Gesprächsgegenstandes abhängig ist; z.B. wenn es darum geht, Sachverhalte zu klären. Dennoch ist auch in diesem Fall die gedankliche Planung beim Sprechen eine andere als beim Schreiben. Während des Sprechens kann man sich ständig korrigieren, Assoziationen und neuen Einfällen folgen und einer veränderten Situation gerecht zu werden versuchen. Diese "allmähliche Verfertigung des Gedankens beim Reden" (Kleist) wirkt sich vor allem auf die Satzstruktur aus. Sätze sind oft gleichrangig, umfangreiche Nebensatzeinschübe fehlen, Füllwörter, Floskeln, Wiederholungen sind häufig, unvollständige oder sich beim Sprechen syntaktisch verändernde Sätze spiegeln den gedanklichen Prozeß wider.

1.2. Die besonderen Merkmale der gesprochenen Sprache und ihre didaktische Bedeutung

Da die gesprochene Sprache eine Verständigung schon auf einem relativ geringen Abstraktionsniveau möglich macht, ist sie für die Entwicklung der Sprachbeherrschung von besonderer Bedeutung. Um jedoch eine Entwicklung zu einem begrifflichen Sprachgebrauch anzubahnen und zu steuern, ist es notwendig, sich folgende grundlegende Fähigkeiten mündlicher

Kommunikation bewußt zu machen (vgl. S. 191 ff).

- Die Fähigkeit, sich in einem Gespräch durch andere dazu anregen zu lassen, eigene Vorstellungen, Absichten, Überlegungen ... sprachlich zu äußern;
- die Fähigkeit, während des Sprechens seine Gedanken zu entwickeln. Dazu gehört auch der Mut, gedankliche Sprünge, Unvollkommenheit und Vorläufigkeit der Gedanken und des sprachlichen Ausdrucks und die innere emotionale Beteiligung erkennbar werden zu lassen;
- die Fähigkeit, den Gesprächspartner zu verstehen und ernstzunehmen:
  Um eine umfassende Deutung des Gesagten gerade auch bei geringem Verbalisierungsgrad zu erzielen, müssen die sozialen Beziehungen weiterentwickelt werden, die es erleichtern, nicht-sprachliche Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik, Körperhaltung ...) wahrzunehmen, zu verstehen und in die Gedankenführung einzubeziehen;
- die Fähigkeit, die Sichtweise des Gesprächspartners zu antizipieren, um die Wirkungsabsicht der eigenen sprachlichen Äußerungen zur Geltung zu bringen.

Die Besonderheiten der gesprochenen Sprache können also nicht als Unvollkommenheit gedeutet werden; sie beruhen vielmehr auf der Beziehung, die Menschen zueinander haben, und sind für die gemeinsame Entwicklung sprachlicher Inhalte wichtig. Insofern darf auch die gerade bei Kindern häufig zu beobachtende Unvollkommenheit der Satzstruktur keineswegs als prinzipielle Unfähigkeit bewertet werden, sich Anforderungen einer Gesprächsituation gemäß zusammenhängend auszudrücken. Sie ist vielmehr Ausdruck ihres spontanen, altersgemäßen Sprachgebrauchs. Die Spontaneität

der Schüler, ihr Suchen nach Ausdruck und Klärung der Gedanken soll deshalb vom Lehrer unterstützt werden, ohne daß er in Gesprächsverläufe normierend oder korrigierend eingreift. Er muß nur versuchen, die Gesprächsbeiträge mehr und mehr auf den gemeinsamen Gesprächsgegenstand zu beziehen.

Ob eine angstfreie, spontane mündliche Kommunikation gelingt, hängt auch davon ab, ob die für ein Gespräch notwendigen Beziehungen der Schüler beachtet und gefördert werden. Gerade wo es um das Gespräch der Schüler untereinander und mit dem Lehrer, um persönliche Mitteilungen, sachliche Auseinandersetzungen, um wechselseitige Einflußnahme und Überzeugung und schließlich Urteilsfindung geht, spielen oft auch Beziehungsstrukturen eine Rolle, deren Bedeutung man sich bewußt machen kann. Dazu zählen z.B. Außenseiterprobleme, Rivalitäten, Freundschaften, Feindschaften, soziale Hierarchien ...

Solche Faktoren können die Kommunikation über bestimmte Inhalte positiv oder negativ beeinflussen. Sie spielen auch eine bedeutsame Rolle bei der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern: Angst, das Gefühl ständigen Versagens, Unterlegenheitsgefühle auf der einen Seite oder Vertrauen, Zuneigung, das Gefühl der Bestätigung auf der anderen Seite erschweren bzw. ermöglichen die Kommunikation und damit immer zugleich auch das Lernen.

Bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsgesprächen sollte der Lehrer sich solche Probleme bewußt machen, durch Beobachtung eine Sensibilität dafür entwickeln und sie von Zeit zu Zeit selbst auch zum Gegenstand von Gesprächen mit der Lerngruppe machen. Solche Gespräche müssen inhaltlich gut durchdacht werden. Es geht dabei weniger

um die schnelle, selten erreichbare Lösung von Beziehungsproblemen, als vielmehr um die Möglichkeit, durch gemeinsame Problemlösungsversuche eine Basis des Vertrauens und der Gesprächsbereitschaft in der Lerngruppe zu schaffen. Für die Schüler ist es wichtig zu wissen, daß sie ihre Ängste, Vorstellungen und Wünsche in bezug auf das Lehrer- und Gruppenverhalten artikulieren und damit überhaupt erst einer gemeinsamen kritischen Reflexion zugänglich machen können. Grundlegende Bedingungen dafür sind nicht allein durch eine entsprechende Gesprächsführung des Lehrers herzustellen; sie müssen durch unterrichtsorganisatorische Maßnahmen (z.B. eine entsprechende Sitzordnung, die Gespräche günstig beeinflußt) unterstützt werden.

1.3. Das Verhältnis von Realität und gesprochener Sprache als Problem konkreter didaktischer Entscheidungen

Dieser Problemzusammenhang ist aus zwei Perspektiven zu beschreiben:

Es geht zum einen aus der allgemeinen Sicht um die Frage: In welcher Weise gewinnt ein Inhalt, der zwar außerhalb von Sprache existiert, aber sprachliche Bedeutung hat, im Unterricht eine sprachliche Zielsetzung?
Zum anderen muß aus der individuellen Sicht gefragt werden: In welcher Weise kann die Gesamtheit der vorbegrifflichen Erfahrung der Schüler im kognitiven und affektiven Bereich eine allgemeinere sprachlich zu vermittelnde Bedeutung erhalten?

Sprachliche Äußerungen stellen keinen Selbstzweck dar, sondern stehen jeweils in einem bestimmten Ziel- und Situationszusammenhang. Sie sollten die Wahrnehmungsfähigkeit des einzelnen anregen und differenzieren. Sie müssen dazu

auffordern, eigene Bedürfnisse und Interessen einzubringen, Sachverhalte sprachlich zu erfassen und herzustellen und zu gemeinsamen Lösungen zu bringen. Das kann nur dann erreicht werden, wenn solche Kommunikationssituationen eine Beziehung zur realen Lebenswelt der Schüler haben. Zum Ausgangspunkt und Inhalt von Gesprächen sollten deshalb immer auch die alltäglichen Erfahrungen der Schüler gemacht werden. Diese Erfahrungen sind ihnen vielfach noch unbewußt, werden wie selbstverständlich hingenommen und können bzw. müssen durch den Gebrauch der Sprache kommunikativ aufgearbeitet werden. Der Unterricht muß den Schülern die Möglichkeit geben, eigene Erfahrungen zu entfalten, sie auf neue Situationen anzuwenden und über ihre bisherige Erlebniswelt hinausgehende Erfahrungen zu machen. Dementsprechend muß der Lehrer Gespräche so anlegen, daß über die aktuelle Gesprächssituation hinaus die Erfahrungen der Schüler neu organisiert bzw. erweitert werden, damit zukünftige Wahrnehmung von Sachverhalten verändert und somit neue Situationen sprachlich bewältigt werden können.

Der Lehrer muß davon ausgehen, daß seine eigene begriffliche Vorstellung von der Bedeutung des Gegenstandes sich nicht mit den Erfahrungen der Schüler deckt und Schüleräußerungen für ihn selbst neue unbekannte Konkretionen des begrifflichen Zusammenhangs darstellen. Er muß deshalb die gesamten Erfahrungen der Schüler, die im Gespräch geäußert werden, ernstnehmen. Spontane Äußerungen, assoziative, situationsabhängige Beiträge müssen grundsätzlich zugelassen werden bzw. sogar eingeplant werden; sie dürfen nicht schon zu Beginn des Gesprächs als unwichtig oder falsch eingestuft werden. Durch eine allmähliche Strukturierung des Gesprächs müssen die Schüler entscheiden, welche Äußerungen das Gespräch weiterführen können. Eine solche

Strukturierung erfolgt jedoch nicht durch eine Einteilung in richtige und falsche Äußerungen, sondern durch inhaltliche Fragen, Argumente, Widersprüche, die den Bedeutungsgehalt von Schüleräußerungen immer deutlicher herausarbeiten. Es kommt gerade darauf an, die Absichten, die in der jeweiligen Schüleräußerung verborgen sind, zu erkennen. Dabei muß man den Schülern die Sicherheit vermitteln, daß ihre sprachlichen Äußerungen nicht ohne Wirkung bleiben, daß ihre Interessen und Bedürfnisse wahrgenommen werden. So können sie erfahren,daß ihre eigenen Empfindungen, Einstellungen und Gedanken in den Äußerungen der anderen wiederzuerkennen sind und dadurch allgemeinere Erkenntnisse ermöglichen.

Im Zusammenhang mit der Zielsetzung eines Gesprächs muß überlegt werden,

- ob eine lange Phase situationsgebundener spontaner, auch assoziativer Äußerungen einzuplanen ist und welche Bedeutung sie haben soll;
- ob und in welcher Weise der thematische Gegenstand des Gesprächs anschaulich repräsentiert werden kann bzw. muß (durch Rollenspiele, Bilder ...);
- ob eine Phase der Rückbesinnung (z.B. Zusammenfassungen an der Tafel oder mit Hilfe eines Overhead-Projektors) und neuer Informationsbeschaffung eingeschaltet werden sollte;
- in welcher Weise die Situationsbedingungen (Sitzordnung, Gruppengröße u.a.) das Gespräch beeinflussen können oder sollten.

Die Gesprächsführung muß darauf abzielen, daß die Schüler auf die gedanklichen Äußerungen der anderen Bezug nehmen, um einen jeweils beabsichtigten Schritt der Verallgemeinerung zu erreichen.

1.4. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs "Mündliche Kommunikation": Inhalte und Strukturen von Kommunikationssituationen

(vgl. dazu den systematischen Aufbau von Lernsequenzen im Bereich "Mündlicher Kommunikation", hier S. 267 ff)

1.4.1. Erlebnisse, Erfahrungen und Gefühle mitteilen

Ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt von Gesprächen in der Grundschule ist die Teilnahme an der sprachlichen Vermittlung von Erfahrungen und Erlebnissen, von Wahrnehmungen, Gefühlen und sozialen Ereignissen.

Kommunikationssituationen, die durch Mitteilung bzw. Teilhabe an sprachlich vermittelten Ereignissen bestimmt sind, müssen die wichtigen Elemente einer realen Situation in der Sprechsituation wieder lebendig werden lassen. Dem entspricht langfristig die Fähigkeit, sachliche Kompetenz und die Originalität eigener Wahrnehmungen und Empfindungen in Sprache zum Ausdruck zu bringen.

Diese Fähigkeit findet in dem sich entwickelnden Sprachverhalten von Grundschulkindern eine unterschiedliche Ausprägung. Dies muß bei der Strukturierung von Sprechsituationen berücksichtigt werden.

In groben Zügen läßt sich für den Verlauf der vier Schuljahre eine Entwicklungslinie erkennen.

Im 1. Schuljahr sind diese Gespräche oft von dem spontanen Mitteilungsbedürfnis der Schüler geprägt; sie werden von Inhalten bestimmt, die die Schüler selbst thematisieren.

z.B.: Spiele:	- sich verkleiden - mit einer Puppe spielen - einen richtigen Fußball haben - mit dem Fahrrad fahren, Schlitten fahren
Ereignisse:	- Besuch der Großeltern - Geburtstagsfeier - Verkehrssituationen
Besondere Tätigkeiten oder Erfahrungen:	- Schwimmen lernen - ein Schiff basteln - eine Höhle graben - beim Backen helfen

Die Gespräche sind zunächst wenig strukturiert. Die Schüler beziehen ihre Äußerungen vorwiegend assoziativ aufeinander; dies hängt neben der allgemein noch wenig entwickelten Gesprächsfähigkeit auch damit zusammen, daß sehr viele Kinder angeregt werden, etwas mitzuteilen, und Freude am Erzählen entwickeln. Deshalb ist es notwendig, allmählich, ohne die Lust zum Erzählen einzuschränken, durch Hervorhebung jeweils eines inhaltichen Schwerpunkts, der durchaus von den Kindern vorgeschlagen werden kann, langsam ein gemeinsames Gesprächsinteresse herauszubilden.

Es ist aber notwendig, sich zu vergegenwärtigen, daß die Schüler dieser Altersstufe Wörter oder Begriffe ausschließlich in der Bedeutung gebrauchen, die sich für sie im Kontext ihrer jeweils eigenen alltäglichen Handlungen und Erfahrungen herausgebildet hat. Deshalb ist es wesentlich, die Kinder im Gespräch zu genauerem Nachfragen und zur Beschreibung detaillierter und zugleich bedeutsamer Momente anzuregen. So wird ihnen die Reichhaltigkeit prinzipiell gleicher Erfahrung bewußt, und sie merken, daß Mitteilen und Fragen für sie eine Fülle neuer konkreter Erfahrungen bringen kann.

Dieser Prozeß kann vor allem dadurch gefördert werden, daß der Lehrer - an die spontanen Erzählungen der Kinder anknüpfend - Bilder bzw. Bildgeschichten zeigt, etwas malen läßt oder eine Geschichte vorliest. Ein solches Medium stellt den gleichen Inhalt noch einmal in einer bestimmten Weise neu strukturiert dar. Die Schüler müssen, wenn sie dazu erzählen, etwas zeigen, vormachen, spielen ... dies jeweils auch mit der eigenen Erfahrung in Beziehung setzen, Ähnlichkeiten feststellen, herausfinden, ob etwas, das ihnen wichtig ist, fehlt oder ob der Handlungsablauf für sie realistisch dargestellt ist.

Häufig werden sich gerade im ersten Schuljahr aus pragmatischen Gründen solche Gespräche auch anhand der jeweiligen Fibelbilder und -texte entwickeln. Dabei wird es dann aber besonders wichtig, im Gespräch durch Vergleichen, Infragestellen, Hinzufügen, Bestätigen, phantasievolles Ausschmücken ... herauszuarbeiten, wie die Erfahrungen der einzelnen Schüler bildlich/sprachlich verallgemeinert sind bzw. ob und wie die Schüler ihre Realität darin wiedererkennen.

Im Verlauf der weiteren Schuljahre werden die Gespräche, die von der unmittelbaren Mitteilung von Ereignissen, Tätigkeiten und Erfahrungen der Schüler ausgehen, anspruchsvoller, weil sich das Umweltgeschehen komplexer in der Erfahrung der Schüler widerspiegelt. Bei der Versprachlichung eigener Erfahrungen ... drücken sich allmählich immer neue Momente der Persönlichkeitsentwicklung, ihrer sich erweiternden Sozialerfahrung und neue Formen von Realitätsbewältigung aus.

Zum Beispiel:
In ihren Spielerfahrungen - kommen auch die sich verändernden Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen zum Ausdruck;

- wird das sich entwickelnde Regelverhalten, die unterschiedliche Regelkompetenz, die Gültigkeit von bestimmten Regeln erprobt;
- wird der Wunsch nach emotionaler Zuwendung, nach Können und Selbstdarstellung befriedigt;
- spielt das Risiko, Unbekanntes in Erfahrung zu bringen und Gewohntes zu durchbrechen, eine Rolle.

Die Teilnahme an der Mitteilung solcher komplexerer Erfahrungen macht es deshalb notwendig, das Gespräch von der Darstellung vorwiegend äußerer Merkmale der Ereignisse auf die kommunikative Erfahrung der für alle wichtigen Momente eines Ereignisses zu lenken. Um die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit bei Schülern auf diesen sich erweiternden Anspruch, konkrete Lebensituationen sprachlich zu bewältigen, beziehen zu können, müssen Gesprächsanlässe mehr und mehr mit einem für Schüler erkennbaren Ziel verbunden werden. Dabei bestimmt die immer intensivere emotionale und gedankliche Teilnahme möglichst aller Schüler an der sprachlichen Kommunizierbarkeit von Erfahrungen die jeweiligen Sprechsituationen. Der Schüler selbst muß in dem, was er erzählt, die Bedeutsamkeit der Sache und seiner eigenen Erfahrungen verstehen und für andere in Sprache einbringen. Der Zuhörer begreift das Bedeutsame als etwas, das er ähnlich erlebt oder wahrgenommen hat, das sich von seinen Erfahrungen unterscheidet, das er bis dahin hat nicht wahrnehmen oder erfahren können, das ihn zu neuen Wahrnehmungen und Erfahrungen anregt ...

Die gemeinsame sprachliche Beteiligung an der Sache erzeugt ein inhaltliches und soziales Spannungsmoment, in dem die Schüler sich als Gesprächspartner erleben und dies sprachlich realisieren, indem sie sich mit ihren Äußerungen aufeinander beziehen.

Für die konkrete Planung von solchen Gesprächssituationen gilt, daß der Gesprächsanlaß die Erfahrungen von Schülern so aktualisiert, daß in ihrer Vorstellung Wichtiges

lebendig und für sie bedeutsame Einzelheiten hervorgehoben werden. Dies bedingt auch, daß sie sich zunächst mit den ihnen vertrauten Wörtern in das Gespräch einbringen können, sich gegenseitig befragen und die Vorstellungen der anderen in Erfahrung bringen können. Die Schüler müssen merken, daß und auf welche Weise sie selbst und die anderen von dem Gesprächsgegenstand betroffen sind. Erst dann führen Zusammenfassungen der Gesprächsäußerungen und neue Impulse (z.B. eine graphische Darstellung, eine neu eingegebene Information, ein Spiel ...) dazu, den Gesprächszuammenhang aus der subjektiven Sicht zu lösen und unter neuen Gesichtspunkten verallgemeinernde Sichtweisen zu entwickeln.

Überblick über die Struktur von Gesprächen, die der sprachlichen Verarbeitung von Erlebnissen, Erfahrungen und Gefühlen der Schüler dient

(1) Beteiligung aller Schüler an der inhaltichen Differenzierung und Konkretisierung.

(2) Darstellen des Gesprächsgegenstandes durch

- Erzählung eines Schülers,
- ein Spiel (z.B. auch Pantomime),
- Vorlesen eines Textes,
- bildliche Repräsentation des Gegenstandes,
- bildliche Gestaltung des Gegenstandes durch die Schüler,
- Tonbandaufnahmen ....

(3) Spontane Schüleräußerungen, Sammeln von unterschiedlichen Vorstellungsweisen, in denen sich der Gesprächsgegenstand bei den Schülern bisher ausgeprägt hat.

(4) Zusammenfassung und neue Impulse durch den Lehrer.

Die Zusammenfassung hat die Funktion, allen Schülern einen gegliederten Überblick über die verschiedenen Aspekte, die

bis dahin zur Sprache gekommen sind, zu geben (Tafelanschrift, Overhead-Projektor).

Der Impuls, der auch im Zusammenhang mit einem Medium oder als Spielanregung oder ähnlichem eingegeben werden kann, sollte die weiteren sprachlichen Darstellungen auf eine neue Stufe der Reflexion heben.

(5) Entwicklung von Gesprächsäußerungen, die sich allmählich von der subjektiven Sicht der einzelnen Schüler lösen und in denen inhaltliche Momente aufgegriffen werden, die allgemein wichtig sind und die subjektive Erfahrung in einem neuen Zusammenhang verständlich machen.

(6) Bezugnahme auf die in dem Gespräch relevant gewordenen Merkmale realer Lebenssituation (Transfer).

1.4.2. Sachverhalte, Probleme klären

Gespräche dieser Art berühren vor allem auch den Sachunterricht "naturwissenschaftlich-technischer Aspekt" und "Aspekt Gesellschaftslehre". Grundsätzlich sollte während der gesamten Grundschulzeit die kommunikative Entwicklung von Kenntnissen im Zusammenhang mit Problemlösungsprozessen nicht unabhängig von materiellen oder materialisierten Handlungen erfolgen.

Im ersten Schuljahr gehen diese Gespräche immer von konkreten Handlungen aus, die in der Regel in Kleingruppen durchgeführt werden. Im Verlauf ihres konkreten Tuns müssen sich die Schüler immer wieder sprachlich in die Situation einschalten, um sich miteinander zu verständigen, die gemeinsame Handlungssituaiton zu steuern und um sich selbst in den Handlungsablauf integrieren bzw. ihn auch beeinflussen zu können.

Beispiele für materielle Handlungen, die eine erste Stufe eines Problemlösungsprozesses darstellen können:

- Den eigenen Schulweg mit Bausteinen oder anderem Material bauen,
- mit Schnee experimentieren,
- für jeden Tag eine "Kalendergeschichte" ausdenken ....

Die sprachliche Verständigung bleibt in der konkreten Handlungssituation in gewisser Weise unvollkommen; sie reicht aber für die Verständigung aus, weil große Teile der zu versprachlichenden Handlung gemeinsam durchgeführt werden. In weiteren Gesprächen müssen wichtige Elemente der realen bzw. auch simulierten Handlungssituation in sprachliche Äußerungen und damit in einfache Formen begrifflichen Denkens eingehen. Dazu sollte man in der Grundschule so oft wie möglich zeichnerische, symbolische Darstellungsmöglichkeiten verwenden. Sie machen für die Schüler den Zusammenhang zwischen dem "Erlebnis der Handlung" und den "Strukturmomenten der Handlung" sichtbar, so daß sie einer gemeinsamen Versprachlichung leichter zugänglich werden.

Die kommunikative Situation wird im Zusammenhang mit den entsprechenden bildlichen Medien vor allem durch die Spannung zwischen dem strukturell gleichen inhaltlichen Problem und den je unterschiedlichen Vorstellungs- und Erlebnisweisen hergestellt.

Auch in den weiteren Schuljahren, bis hin zum 4. Schuljahr, sollten diese Gespräche von konkreten Handlungen bzw. veranschaulichten Situationen ausgehen, so daß die Schüler immer die Möglichkeit haben, die Zielbezogenheit einer Aufgaben- bzw. Problemstellung zunächst in konkreten und symbolischen Operationen zu "begreifen". Diese Aufgaben müssen jedoch als Gruppenaufgaben gestellt werden,

damit im Zusammenhang mit der Verständigung über den konkreten Handlungsablauf für jeden einzelnen Schüler der Prozeß der Versprachlichung schon eingeleitet wird, indem "Wörter bereitgestellt werden" und sich ganz bestimmte Zusammenhänge sprachlich einprägen.

Im allgemeinen unterscheiden sich diese Gespräche im Laufe der vier Schuljahre nur durch das begriffliche Niveau des jeweiligen Sachzusammenhangs und seiner sprachlichen Erfassung.

Überblick über die Struktur von Gesprächen, die vorwiegend der Herausarbeitung von Kenntnissen bzw. Problemlösungen gelten

(1) Beteiligung der Schüler an der Differenzierung und Konkretisierung der Zielsetzung.

(2) Entwicklung eines Plans für konkrete Aufgaben.
Verständigung über die jeweilige Arbeitsanweisung, Ergänzungen, Vorschläge, Äußerungen zur Gruppenbildung, Überlegungen zur Organisation der Arbeit, Wünsche und besondere Interessen, Verständigung über Unklarheiten, Reflexion von Widerspruch bei unsinnig erscheinenden Entscheidungen ...

(3) Gruppenarbeit, mit situationsgebundenen Aufgaben, spezifischen Gesprächen, die einen sehr einfachen Sprachgebrauch zulassen.
Der Lehrer vergewissert sich, daß die Gruppen ihren Arbeitsprozeß kommunikativ bewältigen.

(4) Gruppenarbeit mit symbolischen/bildlichen Mitteln, bei der die Schüler die Verbindung zwischen allgemeinen Merkmalen der Aufgabe und besonderen Merkmalen ihres eigenen Arbeitsprozesses darstellerisch miteinander verbinden.

(5) Verbale Darstellung der Gruppenergebnisse, die jedoch auch für alle optisch erkennbar sind. Diskussion des Verhältnisses von allgemeinen Aspekten der Handlung und besonderen Perspektiven einzelner Handlungsverläufe.

(6) Erarbeitung einiger wichtiger begrifflicher Zusammenhänge.

1.4.3. Gemeinsame Vorhaben/Porjekte planen und durchführen[1)]

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt von Unterrichtsgesprächen ist die Planung von konkreten Handlungen, Vorhaben, Erkundungen ... Solche Gespräche haben im Grunde immer zwei Phasen (die natürlich unterschiedlich lang bemessen sein können):

Eine 1. Phase, in der die Schüler Ideen einbringen, Wünsche äußern, bestimmte Willensäußerungen vertreten, und eine 2. Phase, in der die realen Möglichkeiten durchdacht werden, Ziele festgelegt und schließlich konkrete Aufgaben projektiert werden müssen.

Im 1. Schuljahr können sich solche Gespräche nur auf kleinere Vorhaben beziehen, bei denen der Lehrer schon selbst wichtige Vorentscheidungen getroffen hat. Solche Vorhaben sind etwa:

- die Erkundung des Schulgeländes,
- die Erprobung von Verkehrsmitteln oder Erfahrung mit Verkehrswegen,
- das Basteln von Laternen, Adventsschmuck ...
- der Plan, das Keimen von Pflanzen zu beobachten,
- der Plan, in der Schule gemeinsam zu kochen ...

---

1) Dazu zählen auch fächerübergreifende Planungen, die mit dem Sachunterricht oder anderen Lernbereichen koordiniert werden. Stellenwert und Umfang solcher Vorhaben im Rahmen des Deutschunterrichts gehen aus den jahrgangsbezogenen Vorschlägen in Teil B hervor. Dabei wurde berücksichtigt, daß Planung und Durchführung solcher Vorhaben besonderen zeitlichen Umfang erfordern.

Obwohl in der 1. Klasse die sprachliche Beteiligung sich noch nicht systematisch auf das Planungsvorhaben auswirken kann, ist es dennoch wichtig, mit solchen Gesprächen so früh wie möglich zu beginnen, damit den Schülern bewußt wird, daß sie selbst Interesse an einem Projekt entwickeln können, Vorschläge und Fragen haben.

Im 2. Schuljahr können neben den spontanen Vorschlägen, Fragen, Bedürfnisäußerungen und ähnlichem als wesentlicher neuer Schritt die Erkundung bzw. Erprobung von realen Bedingungen und erste Formen der Informationsbeschaffung in den Diskussionsprozeß einbezogen werden. Damit entwikkeln die Schüler einen wichtigen Schritt bei der sprachlichen Erarbeitung einer Orientierungsgrundlage für ihren Plan. Dieser Arbeitsschritt sollte in Kleingruppen vollzogen werden. Die Gruppen selbst müssen dabei ihr Vorgehen diskutieren und ihre Ergebnisse in das gemeinsame Gespräch in der Klasse einbringen.

Zu solchen Erkundungsaufgaben kann z.B. die Beantwortung folgender Fragen gehören:

- Wo kann man ein ganz bestimmtes Material bekommen?
- Eignet sich das vorgeschlagene Material für das Vorhaben?
- Kann ein bestimmtes Vorhaben unter gegebenen Bedingungen durchgeführt werden (z.B. Befragung des Hausmeisters)?
- Welche Zeiten müssen für bestimmte Wege, Verabredungen, Besichtigungen eingeplant werden?

Erst im 3. und 4. Schuljahr wird die Fähigkeit, argumentativ aufeinander einzugehen, so weit entwickelt sein, daß für einige Vorhaben ein gezielter Entscheidungsprozeß und die konkrete Planung von Teilvorhaben erfolgen kann. Ein solcher umfassender Planungsprozeß enthält eine Folge von verschiedenen Unterrichtsgesprächen, in denen jeweils andere Organisationsformen notwendig werden.

Überblick über die Struktur von Gesprächssequenzen bei der Planung von Vorhaben/Projekten

(1) Beteiligung der Schüler an der Differenzierung und Konkretisierung von Zielstellungen.

(2) Sammeln von Ideen für die Gestaltung eines Projektes (offenes Gespräch).
Die spontane Äußerung von Wünschen und Bedürfnissen muß auch garantieren, daß kein Schüler das Gefühl hat, seine im Zusammenhang mit bestimmten Sozialerfahrungen verankerten Vorstellungen seien "fehl am Platz".

(3) Frontal geführtes Unterrichtsgespräch.
Strukturierung der Ideen, Entwickeln von Kategorien, die die konkreten Realisierungsmöglichkeiten enthalten. Entwicklung von Aufgabenstellungen zur Informationsbeschaffung.

(4) Gruppenarbeit bzw. -diskussion.
Erkunden von realen Möglichkeiten und Entwicklung von Vorschlägen für die Realisierung des jeweiligen Vorhabens.

(5) Diskussion in der ganzen Klasse.
Darstellen, Verstehen und Befragen der verschiedenen Vorschläge. Vorbereitung eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses, bei dem z.B. in einem Planspiel die einzelnen Gruppen ihre Vorschläge darstellen, verteidigen, Begründungen finden, durch phantasievolle Beispiele Lust bei anderen erzeugen ...

(6) Entscheidungsvorgang: Diskussion auf der Basis systematischer Fragen, die der Lehrer in die Diskussion einbringt (frontal geführtes Unterrichtsgespräch).

2. Schriftliche Kommunikation

Mit dem Begriff "Schriftliche Kommunikation" wird im allgemeinen die begründete Forderung zum Ausdruck gebracht, auch das Schreiben von Texten als "sprachliches Handeln" zu verstehen. Dabei wird häufig der Gedanke in den Mittelpunkt gestellt, beim Schreiben von Texten vor allem auch die Perspektive des Lesers bzw. Adressaten zu berücksichtigen. So wichtig dieser Gedanke ist, darf er jedoch nicht dazu führen, daß Inhalt und Stil von Texten ausschließlich von der Anpassung an eine vermeintliche Lesererwartung geprägt werden.

Darüber hinaus ist es wichtig zu bedenken, daß die spezifischen Merkmale der geschriebenen Sprache und die ihnen entsprechenden Fähigkeiten auch über ihre jeweils aktuelle kommunikative Funktion hinaus von allgemeinerer Bedeutung sind. Die Schriftsprache kann "zum wörtlichen Gedächtnis für die Erfahrungen und Erkenntnisse der Kulturen werden. Sie kann die Kulturen selbst überdauern. Sie ist ein wesentliches Element für die Möglichkeit, daß Kulturen eine 'Geschichte' haben" (Steger 1972, 206). Insofern ist die Beherrschung der Schriftsprache auch eine notwendige Basis für die Ausprägung bestimmter Wertvorstellungen und den Prozeß, die eigene Gegenwart in einem historischen Kontext zu begreifen.

Unter diesen Gesichtspunkten ist es notwendig, die besonderen Merkmale der geschriebenen Sprache und die Bedeutung der Schriftsprache als Kommunikationsmittel in einer Gegenüberstellung zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache noch einmal herauszuarbeiten, um auf dieser Basis die Funktion von Texten für die Befähigung zur schriftlichen Kommunikation zu beschreiben.

2.1. Merkmale des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs

Mündlicher Sprachgebrauch	Schriftlicher Sprachgebrauch
Sprecher und Hörer sind gemeinsam an der Situation beteiligt; der Sprecher kann die individuellen und situativen Bedingungen des Hörers berücksichtigen. Der Hörer kann Rückfragen stellen und seine Interessen unmittelbar zu den jeweiligen Äußerungen in Beziehung setzen.	Zwischen Schreiber und Leser besteht im allgemeinen keine gemeinsame gleichzeitig erlebte Situation. Der Schreiber muß durch den Text die Bedingungen für eine Gemeinsamkeit erst schaffen. Dabei kann je nach Textart der einzelne Leser oft nur auf einer allgemeinen Ebene berücksichtigt werden. Der Leser dagegen hat in der Regel keine Möglichkeit, zurückzufragen; auch er muß sich seines Interesses an dem Text aufgrund einer allgemeineren Überlegung bewußt werden.
Mündliche Äußerungen folgen im allgemeinen einem konkreten Anlaß bzw. Ziel, zu dem alle Gesprächspartner aktive sprachliche Beziehungen entwikkeln; sie sind gemeinsam an der Entwicklung der Gedanken beteiligt.	Der Leser erfährt das Ziel der schriftlichen Darstellung als einzelner. Die schriftsprachliche Äußerung bedarf deshalb einer guten Planung und Gedankenführung, um die Wirkungsmöglichkeiten der Sprache voll auszunutzen.

Durch die gleichzeitige Beteiligung der Kommunikationspartner an der sprachlichen Entfaltung des Gesprächsgegenstandes ist es möglich, individuelle Vorstellungen und entsprechende Emotionen wechselseitig mit allgemeinen Überlegungen zu verbinden.

Die Übermittlung und das Verständis des Gesagten können durch außersprachliche Kommunikationsmittel unterstützt werden (Mimik, Gestik, Betonung, Sprachrhythmus ...).

Die Ungleichzeitigkeit von Schreiben und Lesen erfordert vom Schreiber einen entscheidenden Abstraktionsprozeß: Er muß seine innere Vorstellungen begrifflich präzisieren, dabei soll der begriffliche Sprachgebrauch die individuellen Anschauungen und Gefühle, die sich mit dem Gegenstand des Schreibens verbinden, nicht ausschließen, sondern gerade auf viele konkrete Vorstellungen auch des jeweiligen Lesers bezogen werden können.

Es gibt wenig Hilfsmittel, die das Verständnis der sprachlichen Mitteilung unterstützen (Hervorhebungen im Schriftbild, optische Gliederung des Textes ...). Alle situativen Momente, einschließlich der Beziehung zum Leser, müssen in der Schriftsprache mit ausgedrückt werden.

Gesprochene Äußerungen sind im allgemeinen nicht wiederholbar. Eventuelle Wiederholungen folgen einem Bedürfnis, das in der jeweiligen Situation entstehen kann. Ein solches Bedürfnis nach Wiederholung nimmt meistens schon Einfluß auf die sprachliche Formulierung.

Bei schriftlichen Äußerungen besteht die Möglichkeit, den Text jederzeit in genau demselben Wortlaut noch einmal zu lesen. Dadurch wird er einer genaueren Reflexion zugänglich.

Diese Gegenüberstellung zeigt, daß die Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache nicht auf unterschiedlichen grammatischen Systemen beruht. Der Unterschied muß vielmehr auf die Notwendigkeit zurückgeführt werden, die Leistungen des sprachlichen Systems für unterschiedliche kommunikative Ziele und entsprechende Kommunikationssituationen auszunutzen. Auf die Struktur sprachlicher Äußerungen bezogen, kann man folgern, daß "in den Texten der geschriebenen Sprache die Elemente und Regeln, welche die Sprachstruktur bilden, im ganzen gesehen vollständiger und komplexer angewandt" - werden - "als in den meisten Bereichen der gesprochenen Sprache" (Steger 1972, 209).

2.2. Allgemeine Befähigung zur schriftlichen Kommunikation

Unter dem Aspekt ihrer spezifischen Funktion erfordert der Gebrauch der Schriftsprache folgende grundlegende Fähigkeiten:

- Die Fähigkeit zu begrifflicher Abstraktion bzw. semantischer Differenzierung, die in der Treffsicherheit und Anschaulichkeit zum Ausdruck kommt.

  Ein Kind sagt z.B.

  "Kleine Kinder brauchen mehr Platz für ihre Schreibart". Dabei wird das Wort "Schreibart" gestisch unterstützt; die Zuhörer erkennen, daß das "Schwingen" gemeint ist.

  Wenn das Kind den gleichen Sachverhalt schriftlich formulieren sollte, müßte es sich "genauer" ausdrücken und z.B. schreiben: "Kleine Kinder brauchen mehr Platz beim Schreiben, weil sie zuerst große Bögen und kleine Kreise malen. Sie schreiben auf großem Papier, noch nicht in kleine Hefte".

- Die Fähigkeit, logische Beziehungen herzustellen, die in dem syntaktisch genauen Aufbau der Formulierungen ihre Entsprechung finden.

Für die Beschreibung einer Handlung ist es notwendig, daß die Folge der Sätze den Handlungssequenzen entspricht.

- Die Fähigkeit, die Perspektive des Lesers und den pragmatischen Verwendungszweck der Äußerungen zu erkennen und zu berücksichtigen; dies kommt in der Angemessenheit der sprachlichen Mittel, dem unterschiedlichen Aufbau von Texten bzw. der Wahl bestimmter Textformen zum Ausdruck.

  In einem Brief an die Großmutter oder an die Freundin wird der gleiche Inhalt mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und unterschiedlichen sprachlichen Mitteln dargestellt werden müssen, wenn die angestrebte Verständigung erreicht werden soll.

- Die Fähigkeit, die zum Verständnis der Schriftsprache notwendige Entsprechung von Lauten und Schriftzeichen herzustellen. Dies prägt sich in der richtigen Schreibweise und Zeichensetzung aus.

  Abgesehen von der Notwendigkeit, daß ein Text "lesbar" sein muß, fühlt sich ein Adressat vermutlich auch durch die Einhaltung bestimmter allgemein gültiger Normen ernstgenommen.

Obwohl aus der vorangegangenen Beschreibung schon gefolgert werden kann, daß die Orientierung des Sprachgebrauchs an den Merkmalen der Schriftsprache kein Selbstzweck sein kann, muß doch auch erwähnt werden, daß die Schriftsprache eher dazu tendiert, den Bedeutungsgehalt von Wörtern über lange Zeit zu verfestigen.

Darüber hinaus wird diese Tendenz häufig durch bestimmte formale Stilvorstellungen unterstützt. Der Stil eines Textes ist aber Ergebnis der jeweiligen sprachgestalterischen Tätigkeit, für die es keine einheitliche formale Norm geben kann. Er muß vielmehr der jeweiligen inhaltlichen Aufgabe

entsprechen und kann auf den verschiedenen Ebenen des Gebrauchs der Schriftsprache (Wortwahl, Syntax, Textaufbau...) seine je spezifische Ausprägung finden. In der Grundschule weisen Formen schriftlicher Kommunikation in fast allen Merkmalen noch eine enge Beziehung zur mündlichen Kommunikation auf. Insofern sind die oben beschriebenen grundlegenden Fähigkeiten schriftsprachlicher Kommunikation als Endqualifikationen zu betrachten, die auf einem langen Entwicklungsprozeß basieren, der in der Grundschule erst systematisch eingeleitet wird.

Daraus folgt, daß es bei der didaktisch-methodischen Planung des Unterrichts darauf ankommt, dem Kind Hilfen zu geben, die es ihm ermöglichen, den wesentlichen Gehalt seiner Vorstellungen, Erfahrungen und Gedanken herauszufinden und zu verdeutlichen. Nur in diesem Zusammenhang kann es gelingen, daß es sich nach und nach differenziertere sprachliche Mittel aneignet, die wiederum Voraussetzung für abstraktere Denkprozesse sind. Deshalb ist es z.B. wichtig, schriftliche Kommunikation mit anderen kommunikativen Äusserungen (Bildgestaltung, Gespräche in der Klasse, Rollenspiele ...) so zu verbinden, daß sich für jeden Schüler ein gedanklicher Klärungsprozeß anbahnt, der dann seinen entsprechenden sprachlichen Ausdruck findet. Dabei werden bis in das 4. Schuljahr hinein alle Texte noch Merkmale der mündlichen Kommunikation aufweisen (z.B. Unklarheit bei der Beziehung zwischen Haupt- und Nebensätzen). Dies kann jedoch gerade auch dann positiv bewertet werden, wenn auch die noch unvollständige Syntax darauf schließen läßt, daß der Schüler einen eigenständigen Gedanken im Zusammenhang mit einigen wesentlichen Merkmalen schriftsprachlicher Abstraktion entwickelt hat.

2.3. Schriftliche Kommunikation als Problem didaktischer Entscheidungen

Didaktische Entscheidungen unter der Perspektive "Schriftliche Kommunikation" müssen in der Grundschule immer zwei Kriterien aufeinander beziehen:

Es muß die Funktion von Schriftsprache für die Erarbeitung inhaltlicher Zielsetzungen begründet werden

und dabei muß

Schriftsprache auf einem Niveau eingeführt, entwickelt und benutzt werden, das den sprachlichen Abstraktionsleistungen von Grundschulkindern angemessen ist.

Damit wird die alte didaktische Frage "Wie kommt man zu einem sinnvollen Aufsatzthema?" in einen grundsätzlichen Zusammenhang gestellt und auf zwei wesentliche Kriterien bezogen:

> Die Funktion unterschiedlicher Texte für das, was inhaltlich zum Ausdruck gebracht werden soll und
>
> die allmähliche Entwicklung der mit schriftsprachlicher Kommunikation verbundenen sprachlichen Abstraktionsleistungen.

Im Zusammenhang mit dem allgemeinen Lernziel lassen sich drei inhaltliche Schwerpunkte für schriftliche Kommunikation unterscheiden; und zwar unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Funktion von Texten.

> Anderen etwas mitteilen (vgl.S. 211 ff)

Eine erste Gruppe möglicher Themenstellungen umfaßt die Informationen bzw. Kenntnisse über einen Gegenstand, Sach-

verhalt oder ein Geschehen oder auch Erlebnisse, die so wichtig sind, daß man sie anderen mitteilen möchte oder sollte.

Beispiel:

Schüler haben in ihrem Klassenzimmer eine Spielecke eingerichtet.

Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln
(vgl. S. 214 ff)

Eine zweite Gruppe möglicher Themenstellungen entspricht der Notwendigkeit, die Phantasietätigkeit des einzelnen Schülers weiterzuentwickeln und durch eine Bereicherung seines Fühlens und Wollens die Fähigkeit, sich selbst zu akzeptieren, zu erweitern. Das Schreiben von Phantasiegeschichten ist jedoch nicht nur für den einzelnen Schüler wichtig, vielmehr kann ihre inhaltliche Gestaltung in ihrer allgemeinen Bedeutung auch anderen Schülern zugänglich gemacht und von ihnen nacherlebt werden.

Beispiel:

Schüler stellen sich vor, daß sie selbständig und unabhängig in einem Baumhaus leben.

Sachverhalte/Probleme klären (vgl. S. 219 ff)

Schließlich läßt sich eine dritte Gruppe möglicher Themenstellungen beschreiben, die dem Bedürfnis der Schüler nach allgemeinerer Einsicht in Problemzusammenhänge und nach sprachlicher Klärung bzw. Lösung von Problemen, die sie selbst betreffen, entspricht.

Beispiel:

Eine Klasse setzt sich mit dem Problem der Notengebung auseinander.

2.3.1. Funktion von Texten, wenn anderen etwas mitgeteilt werden soll

Themen, die die Mitteilung von Erlebnissen oder Kenntnissen bestimmter Sachverhalte anregen, sind seit langem wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts. Häufig jedoch bleiben die entsprechenden Themenformulierungen zu ungenau (z.B. ein Nachmittag im Schwimmbad). Eine Themenanalyse, die die mögliche Funktion des jeweiligen Textes reflektiert, kann dem Schüler helfen, sich die Informationen, die er über einen Gegenstand oder Sachverhalt bzw. ein Erlebnis hat, genauer bewußt zu machen, um sie für eine Mitteilung an den Leser auszuwählen und zu strukturieren.

Überblick über Kriterien eines didaktischen Entscheidungsprozesses bei Texten, mit denen man anderen etwas mitteilt

Welche Informationen kann der Schreiber mitteilen?

Leitfragen: - Weiß er Bescheid über die Bedeutung bestimmter sachlicher Zusammenhänge?

- Welchem Leserinteresse entsprechen seine Informationen?

Texte, die unter einem so reflektierten Themenschwerpunkt geschrieben werden, helfen dem Schüler, sein eigenes Wissen zu klären und es einem interessierten Leser zu vermitteln.

Bezogen auf das oben zitierte Beispiel, "In der Schule eine Spielecke einzurichten", könnte die Themenformulierung lauten:
Wir haben eine Spielecke eingerichtet und können erklären, was wir dort tun, warum es Spaß macht und warum es für uns wichtig ist.

Leitfragen: - Kennt der Schreiber die jeweils besonderen Bedingungen, unter denen ein Zusammenhang

zu sehen ist?

- Welche Bedeutung haben diese Bedingungen für den Leser?

Texte, die unter einem solchen Themenschwerpunkt geschrieben werden, machen dem Schreiber bewußt, daß vieles, das man für richtig und wichtig hält, noch von besonderen Bedingungen beeinflußt wird, mit denen man sich auseinandersetzen muß. Dieser Erkenntnis entspricht ein Leserinteresse, das schon Fragen enthält, die aus der Kenntnis der jeweiligen Bedingungen gestellt werden. Der Leser erfährt, daß Schwierigkeiten, die oft bestimmte Handlungen und Pläne einschränken, überwindbar sein können.

Bezogen auf das Beispiel "Spielecke", könnte ein entsprechendes Thema lauten:

Wir haben eine Spielecke eingerichtet. Am Anfang haben wir gedacht, daß dies in unserer Klasse unmöglich sei, aber wir haben die Schwierigkeiten überwunden.

Leitfragen: - Gibt es ein besonderes Ereignis, das der Schreiber anderen mitteilen möchte?

- Gibt es ein allgemeines Interesse des Lesers an diesem Ereignis?

Texte, die einem solchen Themenschwerpunkt zugeordnet werden können, enthalten Informationen über ein entscheidendes Ereignis, aus dem auch der Leser Schlußfolgerungen für eigene Handlungen ziehen kann.

Bezogen auf das Beispiel "Spielecke", könnte die Themenformulierung lauten:

Wir haben eine Spielecke eingerichtet. Als wir das Regal gebaut haben, ist vieles schiefgegangen.

Leitfragen:
- Gibt es ein Ereignis oder Erlebnis, das den Schreiber besonders beeindruckt hat, das Begeisterung, Stolz, Enttäuschung hervorgerufen hat?
- Auf welche Weise könnte der Leser emotional an der jeweils subjektiven Mitteilung beteiligt werden?

Texte, die unter einem solchen Themenschwerpunkt entstehen, spiegeln die individuell bedeutsamen Momente eines Ereignisses wider; in der Darstellung der Sache kommen die persönlichen Gefühle und Gedanken des einzelnen zum Ausdruck. Der Leser kann durch seine unmittelbare Beteiligung an dem Erlebnis in seiner eigenen Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit bereichert werden.

Bezogen auf das Thema "Spielecke", könnte das Thema etwa lauten:

Wir haben eine Spielecke eingerichtet.
Ich habe zum ersten Mal mit Hammer und Zange gearbeitet.
Das hat Spaß gemacht, aber es war nicht immer einfach.

Die Unterscheidung dessen, was man anderen unter den oben beschriebenen vier Themenschwerpunkten mitteilen möchte, weist eine gewisse Beziehung zu den aus der Sprachgestaltung bekannten Textformen auf. Damit wird auf der einen Seite angedeutet, daß die Bedeutung von Textformen durchaus ernstgenommen wird. Sie haben jedoch ihren Stellenwert ausschließlich im Zusammenhang mit dem Inhalt der jeweiligen Information und dem entsprechenden Leserinteresse. Insofern wird auch eine exakte Unterscheidung nach bestimmten Textformen der jeweiligen inhaltlichen Aufgabe meistens nicht gerecht. In keinem Fall sollte also eine bestimmte Textform (z.B. der Bericht) ein Thema bestimmen oder die Einhaltung bestimmter formaler Textkriterien als Bewertungskriterium für die Gestaltung von Texten überhaupt gelten.

Darüber hinaus muß betont werden, daß alle Texte entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand der Sprachbeherrschung bei den Schülern auch unter Zuhilfenahme optischer oder anderer Medien (Bilder, Rollenspiele...) im Zusammenhang mit einer entsprechenden verbalen Erläuterung entwickelt werden können und sollten.

So kann man etwas "beschreiben", indem man die wesentlichen Zusammenhänge malt, eine Fotographie herstellt (auch dies ist schon ein Abstraktionsprozeß) und diese Darstellung dann verbal zusätzlich erläutert,

man kann einen "Bericht" mit einer Zeichnung (z.B. auch Konstruktionszeichnung) beginnen und den Bedingungszusammenhang verbal hinzufügen,

man kann Vorgänge "schildern", indem man eine Bildgeschichte malt und die einzelnen Szenen so erläutert, daß der Leser daraus auch allgemeine Informationen erhält,

man kann ein Erlebnis "erzählen", indem man z.B. eine Bildgeschichte mit "Strichmännchen" malt, bei der z.B. durch Sprechblasen die wesentlichen subjektiven Bedeutungsgehalte sprachlich verdeutlicht werden.

2.3.2. Funktion von Texten, wenn Phantasie und Vorstellungskraft entwickelt werden sollen

In dem vorangegangenen Abschnitt wurden die didaktische Begründung und die Kriterien für den Gebrauch der Schriftsprache im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, die jeweils individuell entwickelte Sichtweise eines allgemeinen Problems in einen zielgerichteten Erkenntnisprozeß einzubringen, herausgearbeitet. Dies erfordert einen längeren Kommunikationsprozeß, in dem die Schüler an der präzisen Herausarbeitung des Themas selbst beteiligt werden.

Der Gebrauch der Schriftsprache für die Herausbildung von Phantasietätigkeit unterscheidet sich davon. Es geht nicht so sehr um das sachliche Resultat bzw. Ziel des Kommunikationsprozesses, sondern eher um die sprachliche Entfaltung der vielfältigen inneren Vorstellungen und Gefühle des Kindes. Der Prozeß der Themenfindung verläuft deshalb auch anders.

Schreiben als Entwicklung der Phantasietätigkeit weist eine deutliche Affinität zum Spiel des Grundschulkindes auf. Wie im Spiel so wandelt das Kind in seiner Phantasie die realen Situationen des täglichen Lebens um und handelt gleichsam in einer eingebildeten Vorstellungswelt. Durch die Phantasie begibt es sich in Distanz zur Realität. Dabei gelingt es ihm, Widersprüche zwischen den sich herausbildenden Bedürfnissen und Forderungen an die Realität und den oft begrenzten Handlungsmöglichkeiten zu lösen. Es entwickelt in seiner Vorstellung fiktive Situationen, die seine realen Bedingungen überschreiten und in denen es die Bedeutung möglicher erwünschter Handlungen erlebt. Insofern ist jedoch die Phantasie nicht etwas, das von der Wirklichkeit getrennt ist. Sie muß vielmehr als eine eigenständige Beziehung zur Wirklichkeit verstanden werden, in der das Kind auf neue Weise mit neu gewonnenem Selbstvertrauen in diese Wirklichkeit einzudringen und sie zu erkennen sucht. In der Rolle, die das Kind dabei einnimmt, kann es sich selbst akzeptieren, denn sie unterliegt eingebildeten Bedingungen, in denen seine Wünsche erfüllt werden, sein Denken und Wollen Erfolg haben und seine Gefühle akzeptiert werden. Dieses Erleben von Ich-Identität ist ein reales Erlebnis; nicht real sind die Bedingungen, die es konstituieren. Genau an diesem Punkt liegt die didaktische Relevanz für die sprachliche Gestaltung der Phantasietätigkeit. Hängt die Entwicklung der Persönlichkeit und die reale Ausbildung von Ich-Identität eng mit der

Phantasie zusammen, so ist es von entscheidender Bedeutung, welche "eingebildeten Bedingungen" das Kind sich dabei vorstellen kann. Die Funktion von Texten für die Entwicklung von Phantasietätigkeit vereinigt also die beiden folgenden Elemente:

- Die Struktur der Phantasietätigkeit selbst und
- die Bereitstellung der Quellen, aus denen das Kind die Bedingungen für seine Phantasiewelt schafft.

Die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Phantasietätigkeit des Kindes durch das Schreiben von Geschichten zu entwickeln, liegt also vor allem in der Einflußnahme auf die Bedingungen, in denen das Kind sein fiktives Handeln konstituiert. Häufig entnimmt es selbst diese Bedingungen Fernsehfilmen, Comics, dem Umgang mit bestimmtem Spielzeug, das den Charakter von Statussymbolen hat ... Die Anregungen für seine Phantasiehandlungen sind also keineswegs immer geeignet, eine produktive Auseinandersetzung mit der Realität zu bewirken.

Die Grenzen einer gezielten Entwicklung der Phantasietätigkeit liegen in der Struktur der Phantasie selbst, für die nur solche Handlungen gelten, die ihrem eigentlichen Inhalt nach der Bedürfnislage des Kindes entsprechen und die Stabilität seiner Identität nicht in Frage stellen sollten.

Texte haben also vor allem dann eine Funktion, wenn sie die Fähigkeit fördern, die Wirklichkeit beim "Abbilden" so umzubilden, daß für die individuelle und soziale Situation des Kindes wünschbare Handlungsmöglichkeiten entworfen und bewußt gemacht werden. Dieser Anspruch schließt jedoch keineswegs bestimmte Formen der Darstellung aus. Er kann in Nonsensgeschichten, Witzen, Groteske oder ähnlichem ebenso realisiert werden wie in einfachen Erzählungen.

Die in der Phantasie freigesetzte Form der Wirklichkeitsverarbeitung ist dann auch für den Leser besonders wichtig, wenn sie die Motive der inneren Vorstellungs- und Gefühlswelt so zum Ausdruck bringt, daß sich der Leser darin selbst wiedererkennen kann.

Überblick über Kriterien eines didaktischen Entscheidungsprozesses für die Planung von Phantasieaufsätzen

(Die Kriterien geben nicht die Abfolge eines Planungsprozesses wieder, sondern sind systematische Aspekte, die auf unterschiedliche Weise in einen Planungsprozeß eingehen können.)

Ein erster Aspekt bezieht sich auf die Frage, in welcher Weise bestimmte Merkmale des thematischen Gegenstandes mit realen Wünschen und Bedürfnissen, die die Kinder befriedigen möchten, korrespondieren.

Beispielhaft auf das Thema "Baumhaus" bezogen:

- In welchem Zusammenhang wird Risikobereitschaft und der Wunsch, aus ritualisierten Verhaltensweisen "auszusteigen", beobachtet?
- Welche Werkzeuge, welches Spielmaterial spielen bei den Schülern eine besondere Rolle?
- Welche Thematik liegt ihren Spielen zugrunde, welche Ziele und Planungen lassen sich dabei erkennen?
- Welche Gefühle bestimmen die inhaltliche Thematik ihres Spiels, welche Rollen übernehmen sie?

Ein zweiter Aspekt richtet sich auf die Frage, wie man die Qualität der beobachteten Verhaltensweisen deuten kann?

Lust, etwas zu können, zu besitzen, akzeptiert zu werden, liebevoll und zärtlich zu sein, etwas zu können, stark und unabhängig zu sein ...

Erregung, wenn es darum geht, ein Ziel zu erreichen, Widerstände zu überwinden, das Unmögliche möglich zu machen ...

Unlust, bei bedrängenden sachlichen/sozialen Anforderungen; Angst zu versagen oder bestimmten Zwängen immer wieder genügen zu müssen...

Spannung, die ein Problem, das gelöst werden muß, erzeugt; nicht von Erwachsenen vorausgedachte Zusammenhänge herzustellen oder zu bewältigen.

Ein dritter Aspekt richtet sich darauf, einen Zusammenhang herzustellen zwischen beobachteten Verhaltensweisen und den für bedeutsam gehaltenen Merkmalen eines thematischen Gegenstandes.

Das Thema "Baumhaus" enthält z.B. als qualitative Merkmale den Zusammenhang von

Risikobereitschaft und Planung,
Unabhängigkeit und Verantwortung,
"Ausbrechen" aus ritualisierten Verhaltensweisen und Beziehungen und Aufbau neuer spontaner Beziehungen unter nicht-ritualisierten Bedingungen.

Ein vierter Auspekt bezieht sich darauf herauszufinden, inwieweit der analysierte Zusammenhang so in die Themenstellung eingehen kann, daß er für die Entwicklung sprachlicher Phantasietätigkeit der Schüler nützlich ist.

Das Thema "Baumhaus" könnte z.B. folgendermaßen differenziert werden:

"Stellt Euch vor, Ihr könntet in den Ferien in einem Baumhaus leben: Ihr erfahrt, daß es gar nicht so leicht ist, ein solches Haus, so wie man es sich wünscht, zu bauen.

Ihr spürt, daß Ihr ganz unabhängig seid; das ist schön, aber auch anstrengend. Ihr lebt dort mit Freunden zusammen, so, wie Ihr es wollt.

Was ist für Euch am wichtigsten? - Erzählt dazu eine Geschichte!"

Es ist notwendig, alle Themen für mögliche Phantasiegeschichten - vor allem auch die beliebten Reizwortgeschichten - unter den hier dargestellten und konkretisierten Kriterien zu analysieren.

2.3.3. Funktion von Texten, wenn Sachverhalte/Probleme geklärt werden sollen

Der Prozeß der Erarbeitung von Texten, bei denen Schüler ein Problem, das sie betrifft, genauer zu erkennen bzw. auch zu lösen versuchen, kann man mit dem Bild einer Spirale vergleichen. Dabei ist es eine Hilfe, Texte grob danach zu unterscheiden,

ob sie am Beginn eines Kommunikationsprozesses ein Problem überhaupt erst einmal aufgreifen,

im Verlauf des Erkenntnisprozesses bestimmten Fragestellungen nachgehen und/oder

schließlich auf einem sprachlich abstrakten Niveau allgemeinere Zusammenhänge und Handlungskonsequenzen aufzeigen.

Texte, die einen gedanklichen Klärungsprozeß erst einleiten, sind noch nicht an ein stringentes Thema gebunden. Sie müssen eher einem Stadium zugerechnet werden, in dem die Schüler selbst an der Präzisierung der Problem- oder Themenstellung beteiligt werden; dabei müssen sie vor allem verdeutlichen, wie sich das jeweilige sachliche Problem in dem Individuum ausprägt. Sie sind also stark an der subjektiven Vorstellungswelt des je einzelnen Schülers orientiert. Auf der anderen Seite müssen sie ihre kommunikative Absicht erkennen lassen, das heißt z.B. eine Stellungnahme herausfordern, zum Fragen, Vergleichen oder intensiveren Nachforschen anregen. Im allgemeinen handelt es sich in der Grundschule um kurze unstrukturierte Texte (auch Bilder mit kurzen Statements o.ä.)., in Form von Bewertungen, die oft stark gefühlsmäßig betont sind, Behauptungen, die übernommene Wertvorstellungen transparent machen.

Die einzelnen schriftlichen Äußerungen unterscheiden sich formal noch gar nicht von mündlichen Äußerungen. Erst wenn man sie in ihrem Zusammenhang liest, nehmen sie die Form eines Textes an. Als Gesamttext vergegenständlichen sie einen Sachverhalt, so wie er sich im Erleben der Kinder niedergeschlagen hat, und bringen dennoch auch schon die allgemeine Seite der Sache zur Sprache.

Beispiel zu dem zitierten Problem "Notengebung"

Tafelanschrift:

In der vergangenen Woche stand in der Zeitung:
"Lehrer wollen Noten abschaffen. Die Kinder sollten mehr Lust zum Lernen haben, durch Noten bekämen sie nur Angst."

Stellungnahmen der Kinder:
"Ich finde das gut, wenn die Noten abgeschafft werden."
"Manche Kinder schreiben Vierer oder Fünfer, deshalb haben sie Angst."
"Ich möchte Noten, sonst macht das keinen Spaß, eine Arbeit zu schreiben. Ich habe keine Angst."
Es stimmt zwar, daß ich ein bißchen Angst habe, wenn wir eine Rechenarbeit schreiben oder andere Arbeiten. Aber doch nicht gleich Noten abschaffen! Aber es wäre besser, Augen zuzudrücken."
"Ich finde Noten doof!"
"Manche Kinder heulen schon, wenn sie eine Drei haben oder sogar bei einer Zwei. Sie schimpfen darüber, daß sie eine Zwei haben."
"Es stimmt gar nicht, daß Noten Angst machen. Noten abschaffen ist auch nicht gut. Weil man dann nicht weiß, wie man ungefähr abschneidet." [1)]

Texte dieser Art stellen eine Herausforderung an die Kommunikationspartner dar, sich z.B. durch Diskussionen systematisch mit ihnen zu beschäftigen. Solche Diskussionen bauen zwar auf den subjektiven Äußerungen auf, bringen sie häufig noch deutlicher zur Entfaltung, arbeiten dann aber als wesentlichen Erkenntnisschritt die wichtigen Merkmale des Sachverhalts selbst und eine systematische Fragestellung heraus. Dazu ist es notwendig, daß der Lehrer die Texte analysiert, die dort vertretenen Positionen abstrahiert und durch eine entsprechende neue methodische Vorgabe die Diskussion einleitet und steuert. Eine Analyse solcher Dis-

---

1) Zitiert aus einer Unterrichtseinheit, die im Grundschulprojekt an der Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften in Zusammenarbeit mit einer dritten Klasse entwickelt wurde.

kussionen führt zur Formulierung eines genaueren Themas, das an dem gedanklichen Klärungsprozeß der Schüler anknüpft.

Die Auseinandersetzung mit einer präzisen Themenstellung führt zu Texten, die im Verlauf des Erkenntnisprozesses einen systematischen Stellenwert haben. Sie sind in Gedankenführung und Aufbau anspruchsvoller. In ihnen wird ein bestimmter Aspekt der gemeinsamen Sache, der schon ein Stück weit präzisiert wurde, von jeweils einem Schüler oder einer Gruppe von Schülern argumentativ aufgegriffen. Solche Texte sind subjektiv an bestimmte Erkenntnisschritte gebunden und verfolgen den Zweck, sich herausbildende Meinungen zu verdeutlichen und zu vergleichen, andere Meinungen zu beeinflussen, andere Schüler zu überzeugen, sich selbst überzeugen zu lassen und die eigene Ansicht zu verteidigen. Dies kann, je nachdem wie weit eine sachliche Klärung des Problems bereits erarbeitet worden ist, durch gezielte beispielhafte Argumentation geschehen, durch praktische Beweisführung oder durch fiktive Darstellungen, die den wesentlichen Zusammenhang der Sache verfremden und gerade dadurch plastisch vor Augen führen. Bei allen Texten ist es wichtig, die Einheit von intellektuellem Erfassen und emotionaler Beteiligung an der Sache zu wahren. Sie erweist sich an der subjektiven Bezugnahme auf das allgemeine Problem und der Ursprünglichkeit der verwendeten stilistischen oder auch symbolischen Mittel. Es muß in jedem Fall vermieden werden, durch Betonung formaler Stilmittel die subjektiv emotionale Seite zu entwerten. Anregung zu einer stilistischen und systematisch jeweils angemesseneren Darstellung sollten sich an der notwendigen Sachbewältigung orientieren und darauf richten, eine innere Beteiligung des Lesers an der Darstellung anzustreben.

Beispiel zum zitierten Problem "Notengebung"

Formulierung des Themas auf der Basis der ersten schriftlichen Äußerungen und der Diskussion:

Es gibt viele Leute, die glauben, manche Kinder werden immer schlechte Noten haben. Ihr wart gestern anderer Meinung und habt Vorschläge gemacht, was man tun könnte, damit nach und nach alle Kinder bessere Noten bekommen. Beschreibt Eure Vorschläge und erklärt, warum Ihr dieser Meinung seid.

Textbeispiele:

Die Lehrerin soll den Kindern, die immer vier oder fünf schreiben, einmal eine drei geben, damit sie sich etwas aufmuntern. Sie könnte ja auch Förderkurse für Deutsch und Mathe machen für die Kinder. Man könnte ihnen ja auch im "Wochenplan" helfen, daß sie im Diktat besser schreiben oder rechnen. Man könnte ihnen im Schreiben, wenn sie kein Diktat schreiben, die Fehler sagen, daß sie dann besser im Diktat schreiben. Am besten wäre, wenn sich ein gutes Mädchen zu einem nicht so guten Mädchen zusammensetzen und bei den Jungen genau so.

Ich meine, man sollte schlechteren Kindern bei der Berichtigung helfen. Damit die Lehrerin nicht so viel rumlaufen braucht. Aber ich finde es nicht gut, wenn gute Kinder bei schlechten Kindern sitzen. Denn z.B. im Rechenunterricht: Ich und noch andere Kinder sind schnell im Rechnen. Manchmal habe ich keine Hausaufgaben auf, weil ich so schnell bin und wenn ich den Langsamen helfe, verliere ich Zeit und muß somit Hausaufgaben machen.

Texte, in denen als weiteres Ergebnis des gemeinsamen Erkenntnisprozesses die wichtigsten Aspekte des Gesamtzusammenhangs eines Problems herausgearbeitet werden, haben die Funktion aufzuzeigen, in welcher Weise die erarbeiteten gedanklichen Überlegungen auf das Verständnis des jeweils entsprechenden Wirklichkeitsausschnitts neu angewandt werden können. Die Kinder erfahren dabei, daß Argumente und Vorschläge nicht ausschließlich Worte sind, sondern auf die Wirklichkeit bezogen werden müssen. Dabei wird überprüft, welche Vorschläge zu verwirklichen sind und ob bestimmte Erkenntnisse zu Handlungskonsequenzen führen können. Dies kann z.B. dadurch geschehen, daß eine Darstellung des entsprechenden Problems für eine Diskussion mit anderen vorbereitet wird oder ein allgemeiner Vorschlag bzw. Plan für entsprechende konkrete Vorhaben entwickelt wird. In diesem Fall entsteht für den jeweiligen Text eine neue Zwecksetzung, die auch die Einstellung auf neue Kommunikationspartner erfordern kann.

Überblick über Kriterien eines didaktischen Entscheidungsprozesses bei Texten, die Sachverhalte und Probleme klären sollen

(1) Funktion von Texten:

Die in den individuellen Vorstellungen ausgeprägte subjektive Beziehung zu einem Sachverhalt sprachlich zugänglich machen.

Kurze kaum strukturierte Aussagen

- Bewertungen
- Behauptungen
- Einschätzungen
- Beispiele
- Vorschläge
- Begründungen

→ Zweck: Den Leser aufmerksam machen, zu einer Stellungnahme, zum Widerspruch oder Vergleich herausfordern

Analyse der Texte durch den Lehrer

Aufarbeitung durch Rollenspiele, Bildgestaltung und unter Einbeziehung ausführlicher Diskussionen

(2) Funktion von Texten:

Die im Zusammenhang mit der erarbeiteten Erkenntnis sich herausbildenden Meinungen systematisch darstellen

Zusammenhängende Texte:

- Zielgerichtete, beispielhafte Argumentation
- praktische Beweisführung
- fiktive Darstellung

→ Zweck: Andere überzeugen, eigene Positionen verteidigen, Ziele durchsetzen

Analyse der Texte durch den Lehrer

Aufarbeitung in Diskussionen[1] ...

(3) Funktion von Texten:

Anwendung der gedanklich erarbeiteten Zusammenhänge auf die konkrete Wirklichkeit

Handlungsorientierte Texte:

- Erörterung konkreter Vorschläge
- Entwicklung von Plänen

1) Die Stufe 2 kann insofern bereits als Endergebnis bezeichnet werden, als die Schüler ein Problem unter einer Perspektive in einem argumentativen Zusammenhang dargestellt haben. Eine Fortführung der Arbeit bezieht konkrete Handlungszusammenhänge ein oder greift das Problem auf einem neuen Abstraktionsniveau wieder auf.

Es muß angemerkt werden, daß der Gesamtzusammenhang, in dem Problemlösungsversuche mit Hilfe von Texten erarbeitet werden, die Schlußfolgerung nahelegen könnte, es sei unabdingbar, die unterschiedlichen Texte in ihrer jeweiligen Funktion in einer sehr komplexen Unterrichtseinheit gleichzeitig zu planen. Dies ist jedoch nicht gemeint, weil es in den ersten Klassen die Fähigkeit des Grundschulkindes, die Funktion von Texten für die kommunikative Erarbeitung von Problemlösungen zu nutzen, überschreiten würde. Der oben dargestellte Überblick über die Funktion von Texten bei kommunikativen Problemlösungsprozessen soll als Hilfe verstanden werden, darüber zu entscheiden, an welcher Stelle eines Erkenntnisprozesses der Gebrauch der Schriftsprache eingeplant werden soll. Dies ist vom Entwicklungsstand der Schüler abhängig.

Auf der anderen Seite vermag der Gesamtprozeß der auf der Basis von Textfunktionen entwickelten Problemlösungsversuche aufzuzeigen, daß auch schon mit sehr einfachen Formen schriftsprachlicher Äußerungen systematisch gearbeitet werden kann.

2.4. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs "Schriftliche Kommunikation"

(Vgl. dazu den systematischen Aufbau von Lernprozessen im Bereich "Schriftliche Kommunikation", hier S. 274 ff)

Bei der didaktischen Entscheidung für ein Thema ist es wichtig, eine Schreibsituation so zu planen, daß die wesentlichen Elemente der Aufgaben schriftlicher Kommunikation von jedem Schüler subjektiv in einen Situationskontext eingeordnet werden können. Bezogen auf die drei dargestellten Schwerpunkte schriftlicher Kommunikation, können Schreibsituationen bzw. Schreibanlässe folgendermaßen beschrieben werden:

2.4.1. Anderen etwas mitteilen als Schreibanlass

(Vgl. S. 211 ff)

Eine Schreibsituation, in der es um die Weitergabe von Mitteilungen, Informationen ... geht, hat immer eine direkte Beziehung zu einer Realsituation. Es kommt also bei diesen Texten weniger darauf an, Schreibsituationen zu schaffen, als vielmehr darauf, die in der realen Situation für den Schreiber entstandenen Erlebnisse ... so zu strukturieren, daß der Zweck des Schreibens für den Schreiber selbst und für den Adressaten deutlich wird. Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang jedoch auch die Motivation des Schreibers, überhaupt schriftlich etwas mitzuteilen. Diese Motivation kann in der inneren Beteiligung des Schreibers an der jeweiligen Situation liegen. Sie kann jedoch auch aus dem Zweck abgeleitet werden, daß bestimmte Mitteilungen oder Informationen in bestimmten Verwendungssituationen notwendig werden. Wichtig ist vor allem, dem Schreiber zu helfen, seine möglichen Informationen so zu strukturieren, daß die Motivation zur sprachlichen Gestaltung auch in dem Text zum Ausdruck kommt und sich mit dem Ziel,

dem Leser die jeweils wichtigen Einzelheiten und Zusammenhänge mitzuteilen, verbindet.

Solche Schreibsituationen sind darauf ausgerichtet, Fähigkeiten der Schüler anzubahnen; dafür können folgende Teilaspekte von Bedeutung sein:

- An einzelnen schriftlichen Äußerungen wird erkennbar, daß ein Problem von vielen Schülern unterschiedlich betrachtet werden kann.
- Die eigene Sichtweise muß so schriftlich dargestellt werden (vielleicht nur in einem Satz), daß andere damit Vorstellungen verbinden und darüber nachdenken können.
- Die in Texte eingegangenen Sichtweisen anderer müssen so erfaßt werden, daß man sie durchdenken bzw. diskutieren kann.
- Wenn schriftsprachliche Äußerungen aufeinander bezogen werden, lassen sich einzelne Merkmale von Problemen besser erkennen.
- Merkmale von Texten sind dann leichter zu vergleichen und zu beurteilen, wenn sie Gesichtspunkten zugeordnet werden oder wenn sie im Sinne von Alternativen einander gegenübergestellt werden.
- Der Bezug auf bestimmte Problemmerkmale, die Einordnung in Zusammenhänge und der Versuch, Begründungen anzugeben, tragen dazu bei, Argumentationen zu entwickeln.
- Als wichtig erkannte Aspekte bei einem so strukturierten Problem sind in Lösungsentwürfe einzubringen. (Dabei können z.B. auch Vorschläge für Alternativen zur Realität aus fiktiven, phantastischen Zusammenhängen entwickelt werden.)
- In fiktionalen Texten ist es wesentlich, die besondere Sichtweise des Autors in bezug auf ein reales Problem zu erkennen.

2.4.2. Entwicklung von Phantasie als Schreibanlass

(Vgl. S. 214 ff)
Eine Schreibsituation, in der die Schüler Phantasiegeschichten erfinden, geht davon aus, daß ihr eigenes Empfinden, Wollen, Denken und inneres Erleben so wichtig ist, daß es sprachlich entfaltet und mitteilbar gemacht werden sollte. So kann es auch zu Gefühlen, Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsweisen anderer Schüler in Beziehung gesetzt werden und sich darin selbst wiederum weiterentwickeln.

Bei der Beschreibung der Funktion von Phantasietexten wurde der Bezug zum kindlichen Spiel hergestellt (vgl. S. 214 ff) Dies ist für die reale Schreibsituation besonders wichtig. Ein Thema, das an die Tafel geschrieben wird, bewirkt noch nicht, daß die vielfältige Vorstellungswelt des Grundschulkindes so lebendig wird, daß sie sich sinnvoll in Sprache entwickeln kann und mitteilbar wird. Es kommt vielmehr darauf an, Situationen zu schaffen, in denen die allgemeinen Qualitäten der Empfindungen des Kindes zunächst auf dem Hintergrund spielerischen Erlebens sprachlichen Ausdruck finden und dabei seine Empfindungen allmählich bildhafte Gestalt gewinnen und in sprachlichen Zusammenhang gebracht werden können.

In entsprechenden Kommunikationssituationen können Schüler erfahren, daß ein Teil der Identifikation mit der eigenen Person in der Lust zum Ausdruck kommt, sich mit seinem Wünschen, Wollen, seinem sozialen Empfinden, seiner Kraft und seinem Tun seiner eigenen Umwelt zuzuwenden. Solche Situationen greifen Inhalte der jeweiligen Lebenssituation des Schülers auf und verbinden sie mit Gestaltungselementen, in denen die Schüler ihr phantastisches Handeln entwickeln und zum Ausdruck bringen können.

Beispiel:

- Schattenspiele oder andere spielerische Szenen zu einer Idee, die etwa heißen könnte: Ein Loch von vielen Kilometern wurde in die Erde gegraben. Man entdeckt in einem Spiegel eine ungeahnte Welt.

Solche Spielszenen regen nicht nur die Phantasie der Schüler an, sie geben dem Lehrer auch die Möglichkeit zu beobachten, welche Momente der Realität den einzelnen Schülern in dem gegebenen phantastischen Kontext einfallen. Der Lehrer kann Vermutungen darüber anstellen, von welcher Relevanz sie sind. Dies sollte bei einer Aufgabenformulierung für einen zusammenhängenden (auch noch so kurzen!) Text beachtet werden.

In spielerisch gestalteten Situationen kann häufig beobachtet werden, daß sich in Schülern eine innere Erregung bildet, eine Unruhe, die sich produktiv lösen läßt, wenn sie auf ein Ziel bezogen werden kann.

Beispiel:

- An Klingelknöpfen, Aufzügen, Buseinstiegen merkt man, daß alles für die "großen Erwachsenen" gemacht ist. Realitätszusammenhänge für Kinder verändern (z.B. pantomimische Darstellung von Szenen, in denen Erwachsene sich in ihrem Verhalten einer kindlichen Welt anpassen müssen).

Wiederum können Spielsituationen so gestaltet werden, daß die Schüler bewußter erfahren, was sie bedrückt und Unlust in ihnen erzeugt. Dabei lernen sie die Bedingungen ihres täglichen Lebens ein wenig genauer kennen und können ihr Handeln ein bißchen bewußter darauf einstellen. Solche Situationen dürfen den Schüler jedoch in keinem Fall in eine unüberwindbare Diskrepanz zu seinem realen Umwelterleben bringen. Vielmehr müssen sich für ihn jeweils positive Handlungs- bzw. Erlebnismöglichkeiten ergeben.

Beispiel:

- Die Kinder spielen ein Spiel: In einem Zaubersack steckt etwas, das hilft, keine Angst mehr zu haben. Jeder bastelt etwas dazu zu Hause oder steckt es - für andere nicht sichtbar - in einen Sack. Später darf jedes Kind ein Symbol für die Überwindung von Angst aus dem Sack herausziehen und dazu erzählen.

Schließlich sind solche Situationen von Bedeutung, in denen die Schüler eine innere Spannung im Zusammenhang mit einem ungelösten Problem erfahren. Ihnen wird bewußt, daß unerkannte Probleme sie etwas angehen und sie motivieren, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Beispiel:

Ein geheimnisvolles Spiel: Jeden Tag liegt auf einem anderen Platz ein Zettel mit einem geheimnisvollen Auftrag, der in der Schule erfüllt werden muß (z.B. jemandem einen Bonbon mitbringen, an der Wand etwas aufhängen ...). Nach einer Reihe von Aufträgen in Gruppen eine Gestalt malen oder basteln oder auch beschreiben, die die in den Aufträgen enthaltenen Intentionen verkörpert.

Allen Schreibsituationen ist gemeinsam, daß sie Inhalte mit spielerischen Mitteln aufgreifen und unterschiedliche Formen der Versprachlichung systematisch einbeziehen. Im ersten und zweiten Schuljahr sind die Texte, die im Zusammenhang mit Spielsituationen entstehen, z.B. beschriftete Bilder, kurze schriftliche Szenen von Rollenspielen ... schon ein wichtiges Ergebnis schriftlicher Kommunikation. Erst im dritten und vierten Schuljahr können mit den Schülern zusammen aus den Spielszenen präzisere Themen für zusammenhängendere Texte entwickelt werden.

2.4.3. Klärung von Sachverhalten /Problemen als Schreibanlas

(Vgl. S. 219 ff)

Eine Schreibsituation kann vorwiegend dadurch bestimmt sein daß ein für die Schüler gemeinsames Problem in einem kommunikativen Prozeß geklärt werden soll. Dabei kann die Entscheidung, mit Hilfe von Texten miteinander zu kommunizieren auf unterschiedlichen Kriterien beruhen:

- Die Schüler sind so unmittelbar betroffen, daß das Problem in eine gewisse Distanz von der aktuellen Situation gebracht werden muß; der Gegenstand ist sehr komplex, die Zugriffsweisen der einzelnen Schüler werden deshalb nur dann überschaubar und kommunizierbar, wenn sie schriftlich existieren;
- ein Problem existiert in für die Schüler unterschiedlichen Bedingungszusammenhängen;
- das gleiche Problem prägt sich bei Schülern in individuell völlig entgegengesetzten Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Verhaltensweisen aus (z.B. Leistungsangst verbirgt sich hinter Angeberei);
- es bedarf verschiedenster Textformen (auch visueller ...), um die für die Schüler wichtigen Gesichtspunkte ins Bewußtsein zu heben;
- jeder Schüler sollte schießlich einen kleinen Ausschnitt des Problems aus seiner Sicht in einem sinnvollen, vertretbaren Zusammenhang darstellen können.

Beispiel:
Rücksicht auf jüngere Kinder

3. Umgang mit Texten

Der Begriff des "weiterführenden bzw. sinnerfassenden Lesens", der den traditionellen Leseunterricht kennzeichnete, ist in der neueren sprachdidaktischen Diskussion durch den Begriff "Umgang mit Texten" ersetzt worden. "Umgang mit Texten" heißt Teilnahme an einer durch Texte vermittelten Form menschlicher Kommunikation. Sie schließt den Erwerb der Lesetechnik und die Fähigkeit zur Sinnentnahme ein bzw. baut sie mehr und mehr darauf auf. "Umgang mit Texten" ist also nicht einfach mit "Lesen" identisch, sondern wird als "aktive Rezeptionstätigkeit" verstanden. In diesem Zusammenhang muß auch der Arbeitsbereich "Umgang mit Texten" für die Grundschule beschrieben werden.

Die Aktivität des Kindes richtet sich in ihrer Gesamtheit auf die Erfassung und Aneignung seiner Umwelt. In diesem Prozeß der Wirklichkeitsaneignung kommt Texten eine wichtige Bedeutung zu, weil sie erkennbare Strukturen unserer Umwelt, deren Bedeutung für die Menschen und die wichtigen Beziehungen der Menschen untereinander in unterschiedlicher Perspektive konkret so darstellen können,daß der Leser sich mit seinen eigenen Erfahrungen auf einer allgemeinen Ebene darin wiederfindet.

Bereits kleine Kinder mögen gern Geschichten hören, Bilder anschauen, Fernsehen ... Kinder beobachten, daß Personen in ihrer Umwelt sich mit Texten beschäftigen und von ihnen beeinflußt werden (Freude über einen Brief, Ärger beim Zeitunglesen, Lesen von Informationen, um sich im Verkehr zurechtzufinden). Sie merken, daß das Aufnehmen von Texten etwas in einem Menschen in Bewegung bringt. Dennoch kann das Kind selbst keine klare Unterscheidung zwischen Text und Wirklichkeit leisten; es erlebt Texte als Teil seiner

Umwelt. Sein Unvermögen zur Differenzierung zwischen realer und durch Text vermittelter Erfahrung hat seine Ursachen in entwicklungspsychologisch bedingten kognitiven und affektiven Gesetzmäßigkeiten. Darüber hinaus ist ein solcher Differenzierungsprozeß auch von den konkreten Bedingungen der Sozialisation abhängig.

3.1. Formale Definition des Textbegriffs

Texte sind Teil und Ausdruck menschlicher Kommunikation. Sie stehen im gesellschaftlich vermittelten Spannungszusammenhang zwischen Autor und Rezipient. Texte sind nicht als statische Erzeugnisse von Autoren zu verstehen; sie sind für Rezipienten geschrieben und erhalten erst durch die Beziehung, die der Leser zu ihnen herstellt, ihre volle Bedeutung.

Unter den Begriff "Text" fallen alle "kommunikativen Beiträge", die schriftlich oder bildlich sichtbar gemacht bzw. denen eine schriftliche Konzeption zugrunde liegt. Als wichtigste Kriterien für die Definition des Textbegriffs gelten die Möglichkeiten zur Reproduktion und zur wiederholten systematischen Analyse seiner Teilelemente.

Ein Text zeichnet sich also durch

- die Möglichkeit zur Vervielfältigung, das heißt heute zur massenhaften Verbreitung und
- die Möglichkeit zur wiederholten Rezeption, das heißt zur intensiveren und kontrollierteren Wahrnehmung und zur geschichtlichen Überlieferung aus.

Auf der Basis dieser Definition lassen sich folgende Textformen unterscheiden:

- geschriebene Formen, also alle Formen von schriftlichen Texten;

- bildliche Formen, wie Comics, Plakate und Bildfolgen, die allein oder im Kontext schriftlicher Textformen dargestellt werden;
- "gesprochene" Texte: Sie unterscheiden sich von ausschließlich geschriebenen Texten vor allem durch die Übersetzung in gesprochene Sprache und die Ausnutzung ihrer natürlichen Mehrdeutigkeit und Plastizität (vgl. Betonung, Tonfall, Sprechrhythmus, Lautstärke ...). Zu diesen Textformen gehören z.B. Hörspiele, Schallplatten, Reportagen ...;
- audio-visuelle Formen, die auf einem Zusammenwirken der verschiedenen Zeichensysteme beruhen.

Den Textbegriff so weit zu fassen, ist vor allem auch deshalb notwendig, weil auditive und visuelle Formen der Textvermittlung im gesellschaftlichen Leben neben schriftlichen Textformen eine immer größere Bedeutung gewinnen.[1)] Aus einer solchen formalen Definition des Textbegriffs wird darüber hinaus ersichtlich, daß unterschiedliche Erscheinungsformen von inhaltlichen Zusammenhängen in Textdarstellungen noch

---

1) Die durch moderne Medien vermittelten Textformen sind wegen ihrer vielfältigen Verbreitungsmöglichkeiten für jedermann zugänglich. Vor allem durch Fernsehen, Radio und Schallplatten können Texte denjenigen vermittelt werden, die nicht gerne lesen und kein Verhältnis zur Literatur haben. Durch Massenmedien finden jedoch Texte aller Art, unabhängig von ihrer Qualität, Herkunft und Darstellungsform eine weite Verbreitung in der Öffentlichkeit.
Obwohl sich der Deutschunterricht vorwiegend mit schriftlichen Textformen beschäftigt, weist auch der wachsende Bildanteil in den neueren Lese- und Sprachbüchern, die Verwendung von Tonbandgeräten, Projektoren und teilweise sogar Videorecordern darauf hin, daß die Bedeutung audiovisueller Kommunikationsmittel in die didaktische Reflexion einbezogen wird. Das soll jedoch nicht heißen, daß das Lesen als "Umgang mit geschriebenen Texten" ersetzbar wäre oder an Relevanz verlöre.

keinen Rückschluß auf die Bedeutung des Textes für den Leser zulassen und aus der äußeren Darstellungsform des Textes allein noch keine didaktischen Entscheidungskriterien für die Behandlung bestimmter Texte im Unterricht abgeleitet werden können.

3.2. Zur Funktion von Texten

Ganz allgemein können Texte in zwei Teilgruppen gegliedert werden:

Pragmatische Texte

Ästhetische bzw. literarische Texte[1)]

3.2.1. Bedeutung und Rezeption "pragmatischer Texte"

Pragmatische Texte als Alltagstexte

Als pragmatische Texte im engeren Sinn gelten solche Texte, die in einem bestimmten Verwendungszusammenhang gestaltet worden sind. Sie sind von den Autoren in gewisser Weise eindeutig auf bestimmte Kommunikationssituationen oder Handlungsvollzüge hin geschrieben worden. Als Beispiele können gelten: Rezepte, Berichte, Annoncen, Reklame, Verträge, Konstruktionszeichnungen, Gesetzestexte, Rechenschaftsberichte, Diskussionsvorlagen. Das entscheidende Merkmal pragmatischer Texte (i.e.S.) ist das Element, auf bestimmte Situationen Einfluß zu nehmen bzw. auch gestaltend auf Handlungszusammenhänge einzuwirken. Insofern ist das Schreiben von pragmatischen Texten auch nicht an einen künstlerischen Produktions-

---

1) Diese Unterscheidung verzichtet bewußt auf den Begriff "Gebrauchstext", der die Tendenz unterstützt, den Begriff "ästhetische Texte" indirekt als etwas Abgehobenes, das heißt weniger Brauchbares abzuqualifizieren. Vgl. dazu HELMERS (1972 und 1975).

prozeß gebunden, sondern ist eine Fähigkeit, die von jedem Menschen im Zusammenhang mit bestimmten gesellschaftlichen Aufgaben, die er zu bewältigen hat, verlangt wird. Sie ist sogar von besonderer Bedeutung, weil sie die Möglichkeit erschließt, die je spezifische Sichtweise eines Sachverhalts öffentlich darzustellen. (Hier deutet sich ein Zusammenhang zum Aufgabenbereich "Schriftliche Kommunikation" an; vgl. auch dazu S. 211 ff.) Aufgrund der relativ klar erkennbaren Zweckgebundenheit pragmatischer Texte ist es sinnvoll, den "Leser" als "Adressaten" zu bezeichnen. Seine Aufgabe ist in diesem Fall eine kritische, bewußt distanzierte Analyse der im Text enthaltenen Informationen unter den Kriterien des von ihm bestimmten Verwendungszusammenhangs. Darüber hinaus schließen pragmatische Texte auch die Perspektive der eigenen produktiven Gestaltung ein.

Pragmatische Texte als Sachtexte

Pragmatische Texte als Sachtexte sollen als Vorform wissenschaftlicher Texte verstanden werden. Sie richten sich an die Leser, die sich aufgrund ihrer Leseerfahrung und/oder ihres Kenntnisstandes mit dem jeweiligen Gegenstand bzw. Wirklichkeitsausschnitt (noch) nicht auf dem begrifflichen Niveau fachwissenschaftlicher Darstellung auseinandersetzen können. Sachtexte oder -bücher sind didaktisch gestaltete Texte, die die Struktur der Sache mit der Perspektive des Lesers vermitteln und seine emotionale Beziehung zu dem Gegenstand bzw. Sachverhalt, sein konkretes Interesse und seine Fragehaltung berücksichtigen, um Kenntnisse und Wissen zu vermitteln und die jeweiligen Vorstellungen des einzelnen in einem begrifflichen Zusammenhang zu erweitern.
"Das echte Sachbuch, um dessen Charakter es hier geht, scheint uns gerade wegen dieser Humanisierungstendenzen in unserer Zeit von großem bildenden Wert zu sein, weil es die Chance hat, die Welt der Technik, der Forschung und der Arbeit,

die Welt um uns und in uns nicht entseelt darzubieten, sondern immer das beseelte Wesen Mensch in seiner Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu zeigen". (DODERER 1961, 495 ff.)
Somit unterscheidet sich der Sachtext vom literarischen weniger durch den jeweiligen Inhalt selbst als durch die Struktur, durch die diese Inhalte auf die Realität bezogen sind und die darstellerischen Momente der sprachlichen und bildlichen Vermittlungsebene, die die innere Beteiligung des Lesers herausfordern.
Das eigentliche Ziel des Sachtextes ist die Aneignung theoretischer Erkenntnis mit Hilfe logischer Operationen. Insofern steht die Sache selbst im Mittelpunkt der Darstellung, das heißt nicht, daß dabei auf ein wertendes Urteil über ihre Bedeutung für den Menschen verzichtet würde. Diese Wertung kann jedoch nicht emotional subjektiv sein, sondern muß allgemeinen Fragestellungen folgen.
Langfristig muß ein Sachtext beim Leser die naive ursprüngliche Beziehung zwischen dem Subjekt und dem zu erkennenden Objekt durchbrechen. Dies führt zu einer "Selbstabstraktion" des Lesers, der sich, seine Beobachtungen, Bedürfnisse und Interessen an der Sache zu reflektieren lernt, neue Fragen stellt, Informationen erhält und eine tiefere Beziehung zu der Sache aufbaut, bei der Kenntnisse auf einem neuen begrifflichen Niveau und Emotionen auf der besseren Kenntnis der eigenen Bedürfnisse entstehen.
Daß dieser hohe sachliche, didaktische und ästhetische Anspruch bereits schon mit einem Bilderbuch erreicht werden kann, mag durch das Beispiel "Rund ums Rad" von Alexander MITGUTSCH (Otto-Maier-Ravensburg-Verlag) belegt werden.

Rezeption pragmatischer Texte

Das Kriterium für die Rezeption pragmatischer Texte liegt in der Beurteilung der Handlungs- bzw. Verwendungssituation,

auf die der Text abzielt. Der Adressat muß also sein konkretes Ziel und die damit verbundenen Interessen reflektieren und genau bestimmen. Die eigentliche Schwierigkeit liegt darin, daß der Zusammenhang zwischen pragmatischem Text und pragmatischer Situation oft nur mittelbar hergestellt werden kann.

Es gibt Texte, die für die Situation bestimmt sind, an deren Ziel, Gestaltung, Ablauf der Adressat selbst ein großes Interesse hat. Der Leser wird solchen Texten mit der Frage begegnen, welche Informationen er für seine Vorstellungs- und Handlungsweisen bzw. seine möglichen Entscheidungen durch den Text erhält (vgl. z. B. Texte über Ankündigung von Veranstaltungen, Rezepte, Lexikonartikel, Reiseinformationen, Informationsschriften über Rechte, z. B. der Schülervertretung ...).

Es gibt Texte, durch die dem Adressaten erst bewußt wird, daß er sich in Situationen befindet, die denen, die im Text angesprochen werden, ähnlich sind, bzw. tritt ihm ein bestimmter Zusammenhang in der Wirklichkeit durch Texte überhaupt erst ins Bewußtsein (z. B. Bericht in einer Zeitung über die Einrichtung einer Spielzone, Fußgängerampel).

Damit der Leser den Wert der Information, die der Text beinhaltet, beurteilen kann, muß er das eigentliche Bedürfnis derjenigen, die von dem Sachverhalt betroffen sind, die konkreten Bedingungen des Sachverhalts und die angegebenen Lösungsmöglichkeiten durchdenken. Aus dem Text selbst entstehen somit wiederum Fragen, die zusätzliche Informationen notwendig machen können.

Es gibt Texte, die darauf ausgerichtet sind, bestimmte Bedürfnisse bei den Menschen bewußtzumachen bzw. sie überhaupt erst zu schaffen. Durch solche Texte wird für den Leser die Reflexions- und Handlungsmöglichkeit oft so beeinflußt, daß er sich nur schwer von den in ihnen enthaltenen

Informationen distanzieren kann. Dies wird am ehesten an Reklametexten, die bestimmte Wünsche wecken, oder Zeitungstexten, die durch unaufrichtige Berichterstattung Meinungen suggerieren, deutlich. Für die bewußte Rezeption solcher Texte müssen durch konkrete Formen alternativer Textgestaltung erste Ansätze eines kritisch distanzierten Textverständnisses entwickelt werden.
In jedem Fall jedoch sollte die Rezeption pragmatischer Texte in der Grundschule von einer bewußten Analyse des im Text angesprochenen Wirklichkeitsausschnittes selbst ausgehen, um sich der Wirksamkeit der im Text angebotenen Informationen für die eigene Handlungsfähigkeit bewußt zu werden bzw. um die Fähigkeit zu erlangen, sich auch von ihnen distanzieren zu können.
Gemäß der didaktischen Funktion des Sachtextes - Kenntnisvermittlung und Klärung begrifflicher Zusammenhänge bei der Arbeit an unterschiedlichen sachkundlichen Themen - steht die Analyse der Sache in ihrer Bedeutung für den Menschen im Mittelpunkt der Rezeptionstätigkeit. Der Sachtext steht also in einem fächerübergreifenden Zusammenhang; für die Entwicklung der entsprechenden sachlichen Fragestellungen sei deshalb vor allem auch auf die Rahmenrichtlinien Sachunterricht (naturwissenschaftlich-technischer Aspekt und Aspekt Gesellschaftslehre) verwiesen.

3.2.2 Bedeutung und Rezeption literarischer Texte

Literarische Texte sind - wie pragmatische Texte -"Angebote an Leser, individuelle Situationen und deren Gegebenheiten in umfassenderen Zusammenhängen zu begreifen." (HEBEL 1978, 520)

Das Charakteristische an literarischen Texten muß in der Art, wie sie Wirklichkeit konstituieren, gesehen werden. Literarische Texte beziehen sich nie unmittelbar auf Handlungssituationen oder Verwendungszusammenhänge; sie fordern vielmehr die Erlebnis- und die Verstehensfähigkeit des Lesers heraus, die im Text gestaltete Wirklichkeit neu lebendig werden zu lassen.
Damit stellt sich jedoch zugleich die Frage nach Deutung bzw. Sinngebung.

Dieses spezifische Moment literarischer Erkenntnis mag an der Gegenüberstellung der folgenden Texte, die dem Erfahrungshorizont von Grundschulkindern zugeordnet werden müssen, verdeutlicht werden.

Hausordnung

Ein friedliches Zusammenleben der Hausbewohner ist nur möglich, wenn jeder sich von dem Gedanken der Hausgemeinschaft leiten läßt.
Die Hausordnung ist daher von allen Hausbewohnern gewissenhaft einzuhalten.

1. Rücksichtnahme auf die Hausbewohner

Die Rücksicht auf ein gedeihliches Zusammenleben der Hausbewohner erfordert es, jedes störende Geräusch und solche Tätigkeiten zu vermeiden, die die häusliche Ruhe beeinträchtigen. Insbesondere ist das Musizieren in der Zeit von 22.00 Uhr bis 8.oo Uhr und von 13.00 Uhr bis 15.00 Uhr zu unterlassen. Rundfunk-, Fernseh- und Tonbandgeräte sowie Plattenspieler sind um 22.00 Uhr auf Zimmerlautstärke zu stellen.
...
Näh-, Strick- und Schreibmaschinen sind bei Benutzung auf schalldämpfende Unterlagen von Filz, Gummi usw. zu stellen. ...

(Aus: ergründen, verstehen, mitteilen, 3. Schuljahr, Herder-Verlag 1974)

Ursula Wölfel: Drei Straßen weiter

.... Drei Straßen weiter hielt der Lastwagen wieder.
Jetzt merkten sie erst, wie schäbig ihre Schränke und Betten aussahen, hier auf dem Bürgersteig in der hellen Sonne.
"Wir hätten doch einen neuen Küchenschrank kaufen sollen", sagte die Frau. "Man schämt sich ja richtig!" "Wie stellst du dir das vor?" sagt der Mann. "Jetzt müssen wir sparen".
...
Am Abend holten sie die Kinder ab.
Die alten Nachbarn fragten: "Wann ladet ihr uns in eure neue Wohnung ein?" "Später einmal" sagte der Mann.
"Wir dürfen da im Haus nicht auffallen", sagte die Frau. "Wir sind noch neu dort".

"Feine Leute seid ihr jetzt!", sagten die alten Nachbarn. "Nächstens kennt ihr uns nicht mehr!"
Am Tag darauf kam die Hausverwalterin
"Der Kinderwagen darf nicht unten im Hausflur stehen", sagte sie. "Und der Roller auch nicht, holen sie den Krempel nach oben!"
Die Frau stellte den Kinderwagen und den Roller in den Wohnungsflur.
Eine Woche später sagte der Mann aus dem 1. Stock zu ihr: "Die Kinder machen einen Lärm im Hof, das ist nicht auszuhalten! Und das ewige Getrappel da oben! Haben sie denn keinen Teppich?" "Doch, doch", sagte die Frau schnell, "wir wollen uns gerade einen kaufen".
...
Kurz darauf kamen die alten Nachbarn aus den Baracken zu Besuch.
"Wir kommen nur eben mal vorbei!", sagten sie. "Ihr ladet uns ja doch nicht ein!"
Sie hatten einen Korb voll Flaschen mitgebracht. Es war Sommer, und sie wollten auf dem Balkon sitzen.
"Aber redet nicht so laut, lacht nicht so viel!", sagte die Frau.

Da wurde der Mann wütend. "Meine Freunde dürfen reden und lachen, wie sie wollen!", sagte er.
Die alten Nachbarn wurden immer lustiger und lauter.
Die Hausverwalterin schellte. Sie wollte sich über den Lärm beschweren. Alle liefen zur Tür. "Prost!", riefen die fröhlichen Leute. "Es ist doch erst neun Uhr!"
Dann kam der Mann aus dem ersten Stock, er wollte sich beschweren.
"Immer herein! Mitfeiern!", riefen die fröhlichen Leute.
"Unverschämtheit!", sagte der Mann aus dem ersten Stock.
...

(Aus: Ursula Wölfel, Die grauen und die grünen Felder, Mülheim 1970)

Die beiden Beispiele mögen verdeutlichen, wie sich begreifende Erkenntnis mit ästhetischer Wertung verbinden kann. Während in dem "pragmatischen Text" die Begriffe "Hausgemeinschaft" oder "gedeihliches Zusammenleben" als zeitliche Eingrenzung individueller Verhaltensweisen, die als"Störfaktoren"gelten könnten, beschrieben werden, spricht die Kindergeschichte nahezu die gleichen Merkmale an und beschreibt sie als Äußerungsformen individuellen und sozialen Verhaltens positiv. Der Leser erlebt die enge Beziehung, die zwischen Menschen, die Nachbarn sind, entstehen kann. Nicht die Regelung des Zusammenlebens bestimmt die Wahrnehmung des Lesers, sondern die Wirklichkeit der Menschen mit ihrer ängstlichen und überschäumenden Freude und einem Verständnis "von" Ordnung, das sich in ihren Lebensbezügen herausgebildet hat.

Die Begriffe "Zusammenleben" oder "Gemeinschaft" bekommen dabei Qualitätsmerkmale, die sie weit über die Anonymität der Beziehungen, wie sie in der Hausordnung angesprochen sind, hinausgehen. Die Art und Weise, wie diese Qualitätsmerkmale als "Störfaktoren" in den Handlungszusammenhang eingeführt werden, weist eine eindeutige Wertung auf, in der die häufig erfahrene Verzerrung des Begriffs "gedeihliches Zusammenleben" in der heutigen Realität anschaulich nachvollzogen werden kann.

So wird es möglich, über die ästhetischen Momente der Darstellung das eigentlich Häßliche und Tragische, das in der Beziehungslosigkeit der Menschen liegt, nachzuerleben und dadurch die eigene begriffliche Struktur des inhaltlichen Zusammenhangs "gedeihliches Zusammenleben" neu zu organisieren und eventuell den eigenen Wertungsstandpunkt zu überdenken.

Es geht also bei der Rezeption von ästhetischen Texten vor allem darum, unsere Wirklichkeit in neuen Zusammenhängen als sinnvoll zu erfahren oder ihre Sinnhaftigkeit zu überdenken.

Insofern kommt der Interpretation und Auswahl von Texten durch den Lehrer eine hohe didaktische Bedeutung zu. Darüberhinaus sind jedoch vor allem Fragen nach der Entwicklung ästhetischer Erlebnisfähigkeit im Zusammenhang mit Texten von besonderer Bedeutung.

Demnach muß der Schüler mehr und mehr befähigt werden, sich mit seinen Erfahrungen, Vorstellungen, Gefühlen zu der in Texten sprachlich gestalteten Wirklichkeit in Beziehung zu setzen, "gleichsam in diese Wirklichkeit einzusteigen". Dies ist ein Prozeß, in dem die Identifikation mit der gestalteten Wirklichkeit sich ständig weiterentwickelt. Ein solcher Identifikationsprozeß kann je nach den Bedürfnissen des individuellen Lesers verschieden sein; denn die Persönlichkeit des Lesers geht nicht ganz in dieser gestalteten Wirklichkeit auf. Die Identifikation löst gleichzeitig Phantasietätigkeit aus. Sie verknüpft die Erfahrungen des Lesers durch die Gefühle und Vorstellungen, die sie weckt, mit den lebendig gewordenen Bildern der textlichen Darstellung. Dabei verändert sich allmählich die ursprüngliche Erfahrung des Lesers, sie umfaßt etwas, das sie zuvor in der Wirklichkeit nicht so erkannt hatte. Er kann sich in neuer Weise der Wirklichkeit zuwenden.

Ausgangspunkt der Phantasietätigkeit sind immer die Umwelterfahrungen des Lesers und seine Bedürfnisse nach einer Bereicherung seines Erlebens, die auf eine Verarbeitung erfahrener Wirklichkeit drängen.

Man kann in diesem Zusammenhang vorläufig drei verschiedene Formen der Rezeption literarischer Texte analytisch trennen und beschreiben:

Der Leser findet sich selbst mit seinen Fragen, Ideen, Handlungen, Beziehungen im Text wieder. Er kann sich mit Personen, Problemen, den Zusammenhängen, in denen sie handeln, identifizieren. Die im Text geschaffene Wirklichkeit kann so bedeutsam werden, daß er seine eigene Umwelt gleichsam in den Text integriert. Er lebt sozusagen in der Geschichte weiter. Dies ist wahrscheinlich am ehesten der Fall, wenn seine Vorstellungen noch relativ diffus und unbestimmt sind; sie werden dann durch das Erlebnis des Textes stark beeinflußt, umgebildet, bewußter gemacht und neu strukturiert. Um dies zu erreichen, müssen solche Texte ausgewählt werden, die vom Inhalt her an den Vorstellungen, die die Schüler bis dahin ausgebildet haben, anknüpfen und von der ästhetischen Form her den Schülern vermittelbar sind.

Die im Text gestaltete Wirklichket trifft auf eine ausgeprägte Vorstellung und bewußte Erfahrung des Lesers, die sein Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit der gestalteten Wirklichkeit bestimmen. Die eigenen Vorstellungen gestalten dann eher den Text aus, indem sie ihn auf einer bewußteren Ebene eigener Erfahrung bestätigen, ihn modifizieren, sich von ihm distanzieren bzw. ihm widersprechen. Dennoch übt der Text Einfluß auf die Erfahrungen des Lesers aus, sie gewinnen eine allgemeinere Perspektive.

Es mag jedoch auch sein, daß ein starkes Bedürfnis nach Texten besteht, die einer latenten Unzufriedenheit mit der

eigenen Wirklichkeit so unmittelbar entsprechen, daß sie unreflektiert als Ersatz für die Wirklichkeit hingenommen werden. Dies ist abhängig von der spezifischen Struktur des Textes, die Illusionen über die dargestellte Wirklichkeit erzeugt und den Leser von seinem eigentlichen Lebenszusammenhang trennt. Eine in dieser Weise vorgeprägte Rezeptionshaltung bei Grundschulkindern stellt eine hohe didaktische Anforderung an den Lehrer, weil er in der Lage sein muß, das Richtige an der jeweiligen Bedürfnisstruktur des Kindes zu erfassen und Texte anzubieten, die seine Suche, neue Perspektiven seiner Wirklichkeit zu erleben, fördern.

3.3. Zur Gestaltung des Arbeitsbereichs "Umgang mit Texten"

(Vgl. dazu den systematischen Aufbau von Lernprozessen im Bereich "Umgang mit Texten", hier S. 280 ff)

Die auf Unterrichtsplanung bezogenen Fragen dieses Arbeitsbereichs stellen den Aspekt der begründeten Textauswahl in den Mittelpunkt. Dabei wird die Reflexion inhaltlicher Ziele aus folgenden Gründen nur auf ästhetische Texte bezogen:

- Bei den grundlegenden Überlegungen zur Rezeption von pragmatischen Texten wurde aufgezeigt (vgl. S. daß diese Texte in einem mittelbaren oder unmittelbaren Verwendungszusammenhang stehen. Die Zielsetzung muß deshalb auch immer die Reflexion des jeweiligen Kontextes einbeziehen.
- Pragmatische Texte und Sachtexte haben eine stärker fächerübergreifende Beziehung und lassen sich den verschiedenen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts zuordnen.
- Ästhetische Texte - und das gilt auch für Texte der Trivialliteratur - haben eine ungeheuer komplizierte Wirkungsstruktur, bei der unmittelbar emotionale Beziehungen in kognitive Qualität umschlagen oder dies gerade verhindert wird. Dieser Prozeß basiert auf differenzierten literarischen, bildlich-sprachlichen Vermittlungsformen.

Insofern ist es vor allem von Bedeutung, den ästhetischen Texten einen eigenen Abschnitt zu widmen, der Aspekte der didaktischen und methodischen Planung aufzeigt.

Die Darstellung der Bedeutung von ästhetischen Texten läßt den Schluß zu, daß jeder Mensch ein grundsätzliches Interesse daran haben muß, durch die Rezeption von Texten sich selbst und seine Umwelt neu zu erleben und dieses an Texte gebundene Erleben bewußt zu verarbeiten.

Schüler sollen deshalb die in Texten gestaltete Wirklichkeit als Möglichkeit zur kommunikativen Erkenntnis begreifen, und sie sollen befähigt werden, auf einem immer differenzierteren Niveau Texte zu genießen, zu verstehen und zu beurteilen.

Dieses allgemeine Ziel richtet sich vor allem auf eine didaktisch orientierte Textanalyse. Dazu werden im folgenden drei grundsätzliche Fragen entwickelt, differenziert, an Beispielen erläutert und mit methodischen Hinweisen für die Planung von Unterricht versehen.

Diese drei Fragen beziehen sich auf folgende Stichworte:

- Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte; (S. 246 ff)
- Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte; (S. 252 ff)
- Weiterentwicklung von emotionalen Wertungen, Erkenntnissen und Urteilen über Texte durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte; (S. 257 ff)

3.3.1. Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte

In welcher Weise können Schüler in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten eigene Wahrnehmungs- und Vorstellungsmöglichkeiten bzw. auch konkrete Erlebnisse und Erfahrungen wiedererkennen und weiterentwickeln?

Mit dieser Frage verbindet sich die Zielperspektive, Texte auszuwählen, die unmittelbar an den Bedürfnissen nach Selbst- und Umwelterfahrung der Schüler anknüpfen und sie konkret

aufgreifen; das heißt, sie nehmen die augenblickliche Ebene und Struktur des kindlichen Bewußtseins und seiner Erlebnisfähigkeit auf; und sie bereichern sie, indem sie die allgemeine Bedeutung individueller Erfahrung spürbar werden lassen.

Für die Auswahl und Interpretation von Texten, mit denen sich Schüler in der beschriebenen Weise identifizieren können, können die drei folgenden Gesichtspunkte hilfreich sein[1]:

a) Erster Gesichtspunkt

In ästhetischen Texten können alltägliche Erfahrungen, Handlungen, Gedanken und Empfindungen so gestaltet sein, daß Schüler sie beim Lesen unmittelbar nacherleben können. Sie erfassen, daß ihre Erfahrungen einen Bezug zu überindividuellen Bedeutungszusammenhängen haben und können das Bedürfnis weiterentwickeln, Selbst- und Umwelterfahrung überhaupt bewußter zu machen.

Die folgenden Textbeispiele[2] bringen diese Überlegungen akzentuiert zum Ausdruck. Es soll damit jedoch nicht gesagt werden, daß dies die einzige Zugangsweise zu den jeweiligen Texten ist.

Textbeispiel:

G. Herburger:"Helmut in der Stadt" (Rowohlt, "Rotfuchs" Nr. 8)

Helmut rechnet. Er sitzt am Tisch und zählt zusammen. In der Mitte des Zimmers baut seine Schwester Susanne ein Schloß.
"Es wird 5o m hoch", sagte sie. "Ich brauche noch mehr Kissen."
Helmut hört nicht hin. Er will unter die Rechentürme freihändig einen Strich ziehen, von einem Heftrand zum anderen. Der Füller kratzt. Helmut drückt nicht mehr so fest drauf, ist schon beinahe

---

[1] Dabei muß angefügt werden, daß sich in vielen Texten die hier analytisch verwandten Gesichtspunkte überschneiden. Dies gilt auch für alle weiteren Fragestellungen, die die zielorientierte Auswahl von Texten untersützen sollen.

[2] Die Textbeispiele haben hier ausschließlich die Funktion, den dargestellten theoretischen Zusammenhang zu veranschaulichen. Unter darüber hinausreichenden Gesichtspunkten (Textgattungen ...) stellen diese Beispiele eine zufällige Auswahl dar.

in der Mitte des Heftes, als seine Hand ausrutscht und im Bogen durch die Zahlen fährt. Susanne hat mit einem Ruck das dünne Kissen weggezogen, auf dem Helmut sitzt.
"Gib das Kissen her", sagt er.
Susanne legt das Kissen als Dach auf das Schloß. Sie will es nicht mehr hergeben. Helmut sieht auf sein Heft, wo durch die Rechentürme ein dicker Strich mit einem Kringel hinten dran geht, der wie ein Schweineschwanz aussieht. Helmut steht auf und haut mit dem Fuß ein paar mal in die Kissen, daß das ganze Schloß zusammenstürzt.
"Das darfst Du nicht tun!" schreit Susanne.

b) Zweiter Gesichtspunkt

Unter einem zweiten Aspekt sind Texte auszuwählen, in denen ein Element konkret erfahrener Realität dem Schüler in einem bildhaften Geschehen unter einer jeweils besonderen Perspektive neu gegenübertritt (z.B.: die Traurigkeit über etwas, das man verloren hat; die Lust, Süßigkeiten zu genießen ...). Dabei werden sprachliche und ästhetische Gestaltungsmittel verwandt, mit denen es gelingt, den konkreten Erfahrungszusammenhang zu abstrahieren und in neuen Bildern dem Erleben und Verstehen des Kindes auf neue Weise zugänglich zu machen. Der Schüler muß beim Lesen die Bereitschaft entwickeln, sich in einen Geschehenszusammenhang einzuleben, dessen Gestalten ihm nicht unmittelbar vertraut erscheinen; bei dem die Träger der Handlung moralische Merkmale und Verhaltensweisen aufzeigen können; bei dem Unerwartetes und Undenkbares den Handlungsablauf beeinflussen kann; wo Zeiten und Räume existieren können, die nicht meßbar zu sein scheinen; wo die Motive des Handelns sprunghaft sind und/oder sich nicht immer gleich erkennen lassen. Der Schüler muß die Fähigkeit entwickeln zu erkennen, daß das, was seine reale Vorstellungswelt überschreitet, dennoch seine wirklichen Erfahrungen einfängt bzw. widerspiegelt.

Bei diesen Texten ist es besonders wichtig, sich auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen, das heißt hier die sprachlich vermittelte Erlebnisfähigkeit der Schüler, einzustellen und Texte auszuwählen, in denen die phantasievolle Umbildung der Realität für alle Schüler zugänglich wird.

Zur Veranschaulichung können folgende Textbeispiele dienen:

Gianni Rodari: "Hallo, hier ist Papa (Rowohlt "Rotfuchs" Nr. 97)

Das Land ohne Ecken.

Giovannino Tagdieb war ein großer Reisender. Er reiste und reiste, und einmal kam er in ein Land, in dem die Hausecken rund waren und die Dächer nicht mit einem Giebel endeten, sondern mit einem sanften Buckel.

Die Straße entlang zog sich eine Rosenhecke, und Giovannino kam sofort auf die Idee, sich eine Rose davon ins Knopfloch zu stecken. Beim Abpflücken gab er sehr acht, damit er sich nicht an den Dornen verletzte, aber die Dornen stachen gar nicht, sie hatten keine Spitzen und schienen wie aus Gummi. Die kitzelten nur ein bißchen. "Schau an, schau an", sagte Giovannino laut.

Da tauchte hinter der Rosenhecke ein freundlich lächelnder Schutzmann auf. "Wissen Sie nicht, daß man hier keine Rosen abpflücken darf?" fragte er. "Es tut mir leid, daran habe ich gar nicht gedacht." "Dann bezahlen Sie nur die halbe Strafe", sagte der Schutzmann. Giovannino sah, daß der Schutzmann seinen Strafzettel mit einem Bleistift ohne Spitze schrieb, und es entschlüpfte ihm: "Verzeihung, könnte ich wohl einmal Ihren Säbel sehen?"

"Aber gerne", entgegnete der Schutzmann. Und natürlich - auch der Säbel hatte keine Spitze.

"Was ist denn das für ein merkwürdiges Land?" fragte Giovannino.
"Das Land ohne Ecken und Spitzen", antwortete der Schutzmann so freundlich, daß man seine Worte eigentlich hätte "groß" schreiben sollen ...
"Und jetzt geben Sie mir bitte zwei Ohrfeigen!"
Giovannino riß den Mund auf, als ob er eine ganze Torte verschlingen wollte.
"Um Gotteswillen, ich will doch nicht wegen Beamtenbeleidigung ins Gefängnis kommen. Die zwei Ohrfeigen müßte doch ich einstecken, wenn es hier überhaupt Ohrfeigen gibt."
"Hier ist es eben so Brauch", erklärte der Schutzmann höflich, "die ganze Strafe beträgt vier Ohrfeigen, und die halbe nur zwei."
"Zwei Ohrfeigen dem Schutzmann?" fragte Giovannino noch einmal. "Ja, dem Schutzmann."
"Aber das ist doch ungerecht, das ist doch entsetzlich!"
"Sicher ist das ungerecht, sicher ist das entsetzlich", sagte der Schutzmann. "Es ist abscheulich, daß die Leute sich selber hüten, etwas Verbotenes anzustellen, um ja nicht einen armen Unschuldigen ins Gesicht schlagen zu müssen. Also, los jetzt geben Sie mir die zwei Ohrfeigen, und das nächste Mal passen Sie eben besser auf ..."

c) Dritter Gesichtspunkt

Der dritte Gesichtspunkt für die Textauswahl bezieht sich auf histroische Texte, in denen auch Elemente von Selbst- und Umwelterfahrung, die Schüler gegenwärtig beschäftigen, enthalten sind. Sie begegnen ihnen in einem "realen" Bedingungszusammenhang, der sich verändert hat, und lassen dabei überhaupt erst die Veränderbarkeit von Bedingungen in bezug auf die jeweilige Selbst- und Umwelterfahrung erkennbar werden.

Dieser Zusammenhang zwischen Kontinuität und Veränderung ist für Schüler in der Grundschule jedoch nur dann zu erfassen, wenn sie sich mit den auftretenden Personen und ihren Handlungsweisen noch so weit identifizieren können, daß es ihnen gelingt, durch die eigene Phantasie ihnen vertraute bildliche Vorstellungen zu dem auch heute noch realen Zusammenhang zu entwickeln.

Textbeispiel:

Gottfried Keller: In der Schule (Aus: Der grüne Heinrich)

In einem großen Saale wurden etwa hundert Kinder unterrichtet, zur Hälfte Knaben, zur Hälfte Mädchen, vom fünften bis zum zwölften Jahre.

Sechs lange Schulbänke standen in der Mitte, von dem einen Geschlechte besetzt. Jede bildete eine Altersklasse, und davor stand ein vorgeschrittener Schüler von elf bis zwölf Jahren und unterrichtete die ganze Bank, welche ihm anvertraut war, indessen das andere Geschlecht in Halbkreisen um sechs Pulte herumstand, die längs den Wänden angebracht waren.

Inmitten jeden Kreises saß auf einem Stühlchen ebenfalls ein unterrichtender Schüler oder eine Schülerin. Der Hauptlehrer thronte auf einem erhöhten Katheder und übersah das Ganze. Zwei Gehilfen standen ihm bei, machten die Runde durch den ziemlich düsteren Saal, hier und dort einschreitend, nachhelfend und die gelehrtesten Dinge selbst beibringend.

Jede halbe Stunde wurde mit dem Gegenstande gewechselt; der Oberlehrer gab ein Zeichen mit einer Klingel, und nun wurde ein Manöver ausgeführt, bei dem die hundert Kinder in vorgeschriebener Bewegung und Haltung,
immer nach der Klingel, aufstanden,
sich kehrten,
schwenkten
und durch einen wohlberechneten Marsch
in einer Minute die Stellung wechselten,
so daß die früher fünfzig Sitzenden nun zum Stehen kamen und umgekehrt.

Es war immer eine unendlich glückliche Minute, wenn wir, die Hände auf dem Rücken verschränkt, die Knaben bei den Mädchen vorbeimarschierten und unsern soldatischen Schritt gegen ihr Gänsegetrippel hervorzuheben suchten.

Ich weiß nicht, war es eine Nachlässigkeit oder Absicht, daß es erlaubt war, Blumen mitzubringen und während des Unterrichts in den Händen zu halten.Wenigstens habe ich diese hübsche Erlaubnis in keiner andern Schule mehr gefunden. Aber es war immer gut anzusehen während des lustigen Marsches, wie fast jedes Mädchen eine Rose oder eine Nelke in den Fingern auf dem Rücken hielt, während die Buben die Blumen im Munde trugen, wie Tabakspfeifen, oder dieselben hinter die Ohren steckten.

Einige methodische Hinweise:

Der Zielzusammenhang, unter dem die drei verschiedenen Textgruppen beschrieben worden sind, beruht auf der Überlegung, daß viele Kinder in der Grundschule in Texten zunächst nur das erfassen können, was sie selbst auch fühlen. Erst ganz allmählich befreit sich das Erkennen von dem Mitfühlen. Schüler gewinnen die Fähigkeit, einen Standpunkt in Geschichten nachzuerleben und zu erkennen, der ihnen neu, unbekannt bzw. fremd ist.

Dies sind wichtige Gedanken für die methodische Gestaltung des "Umgangs mit Texten", gerade wenn man auch bei sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Lesemotivation und ästhetische Wahrnehmung aufbauen will. Es kommt also nicht so sehr darauf an, über einen Text zu reden, sondern eine möglichst emotionale Erlebnisbereitschaft anzuregen. Dabei sind folgende Hinweise hilfreich:

- Texte auswählen, in denen Handlungen vorkommen, die vieles enthalten, was die Kinder selbst fühlen;
- Texte so gut wie möglich vorlesen, den Text beim Lesen gestalten;
- auf Schallplatten und Kassetten gestaltete Texte einbeziehen;
- Bildergeschichten (-bücher) zeigen und dazu erzählen;

- das Nacherleben von Texten produktiv umwenden;
- Rollenspiele, Pantomimen, Schattenspiele;
  vor allem bei Spielen zu historischen Texten ist die Verkleidung wichtig;
- Bilderbücher mit Fotos, selbstgemalten Bildern, die Anregungen aus Texten aufgreifen, gestalten;
- eigene Handlungen, die emotional bedeutsam sind, auf Kassette erzählen mit Geräuschen, die die emotionalen Qualitäten (Spannung, Angst, Ausgelassenheit...) hervorheben, ausgestalten.

3.3.2. Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte

In welcher Weise können Schüler durch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten, in denen Handlungen und Sachverhalte vorkommen, die zu ihrem eigenen Erlebnisbereich gehören, neue Gefühle entwickeln und dabei einen bis dahin für sie nicht erkannten Wertungsstandpunkt einnehmen?

Unter diesem Gesichtspunkt wird die spezifische Funktion bewußter Wirklichkeitserfahrung durch ästhetische Texte didaktisch in den Grundschulunterricht integriert. Die Erweiterung des emotionalen Erlebens durch Texte macht ein Eindringen in Zusammenhänge möglich, die nach und nach kognitive Qualität gewinnen. Dabei ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß Empfinden je nach der textlichen Darstellung Freude oder Traurigkeit, Abscheu, soziale Hinwendung ... zu dem jeweiligen Gegenstand (im weitesten Sinne) sein kann.

Zwischen der ersten und zweiten Frage zur Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten ist ein qualitativer Schritt erkennbar, der bei der Planung des Unterrichts sehr behutsam eingeleitet werden muß. Folgende Gesichtspunkte können zur Aus-

wahl von Texten herangezogen werden, um bei Schülern neue Emotionen und Erkenntnisse hervorzurufen:

a) Erster Gesichtspunkt

Der erste Gesichtspunkt bezieht sich auf Texte, die reale Handlungszusammenhänge so darstellen, daß Kinder sich mit ihren Erfahrungen darin wiedererkennen können. Dennoch wird in diesen Texten gleichzeitig ein Wertungsstandpunkt erkennbar, der es nötig macht, daß der Leser sich gefühlsmäßig von seinen Erfahrungen trennt. Dabei werden neue Gefühle innerhalb der dargestellten Handlung entwickelt, die den Leser zwingen

- Fragen aufzugreifen,
- die dargestellte Struktur des Problems zu erkennen,
- die angebotenen Lösungsmöglichkeiten zu überprüfen.

Dies führt langfristig zu einem Urteil über die im Text dargestellte und die eigene Wirklichkeit.

Textbeispiel:

Irmela Wendt: Uli und ich (Aus: Gelberg, H.J., Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim 1971)

Quer durch meine Schrift ging ein Strich und deswegen bekam ich keine Zwei. Zuhause haben sie gesagt, ich brauchte es mir nicht gefallen zu lassen. "Ich will nicht mehr neben Uli sitzen", habe ich zu meiner Lehrerin gesagt. "Wo willst Du denn sitzen, Petra?" hat sie gefragt. "Neben Peter", habe ich gesagt.

Ich habe meine Sachen vom Tisch genommen und bin einfach gegangen und habe kein Wort zu Uli gesagt. Und Uli hat auch nichts gesagt. Er ist dagestanden und hat geguckt und hat ganz nasse Augen gehabt.

Dann hat Rolf sich zu Uli gesetzt, und ich habe gedacht, wie lange das wohl gut geht. Gleich am nächsten Tag hat Rolf gepetzt, daß Uli mit dem Stuhl wackelt, daß Uli an den Füller stößt, daß Uli das Radiergummi nimmt, daß Uli abguckt. Um jede Kleinigkeit hat Rolf aufgezeigt und es hat mich ganz nervös gemacht.

Jörg ist wieder da; er war lange krank. Er hat sonst neben Peter gesessen, und es ist selbstverständlich, daß er seinen Platz wieder nimmt. In unserer Klasse sind 40 Plätze, 8 Plätze bleiben immer frei,

weil wir nur 32 sind. Ich gucke mich um. Ich sehe, der Platz neben Uli ist auch frei; Rolf fehlt. Ich weiß selbst nicht, weshalb ich mich wieder auf meinen alten Platz setze.

Ich will meine Sachen auspacken, da sagt Uli: "Ich finde, man kann nicht einfach wiederkommen, wenn man einmal weggegangen ist."

Ich habe nicht erwartet, daß Uli so was sagt. Ich weiß nicht, was ich tun soll. Ich denke daran, daß er geweint hat, als ich weggegangen bin. Da fragt meine Lehrerin: "Was sagst denn Du dazu, Petra?" Ich bringe kein Wort heraus. Da fragt sie noch mal. Ich sage: "Uli hat recht." - "Ja, und?" fragt die Lehrerin. "Heute bleibe ich hier sitzen. Morgen kann ich mich ja woanders hinsetzen", sage ich.

Keiner hat weiter ein Wort dazu gesagt. Auch nicht am nächsten Tag. Und nicht die anderen Tage. Ich weiß nicht, wie lange ich schon wieder neben Uli sitze. Manchmal stößt er mich an, und verschrieben habe ich mich seinetwegen auch. Aber man kann sich auch was gefallen lassen, finde ich. Und so unruhig wie früher ist er gar nicht mehr.

b) Zweiter Gesichtspunkt

Der zweite Gesichtspunkt zielt auf Texte, in denen aus Zusammenhängen erlebter Realität ein Problem herausgelöst und gedanklich so verallgemeinert ist, daß es in fremden bzw. völlig verfremdeten Zusammenhängen neu entfaltet werden kann. Der Leser muß sich unmittelbar in neue Erfahrungs- und Erlebniszusammenhänge einleben. Dies führt dazu, daß er bestimmten auf einer vorbewußten Ebene erlebten eigenen Problemen aus einer neuen im Text gestalteten Erlebnissphäre gegenübertritt, erste Formen der Analyse und des Vergleichs entwickelt und seine eigenen Erfahrungen auf einem bewußteren Niveau organisiert.

Textbeispiel:

B. Brecht: "Märchen"

Es war einmal ein Prinz, weit drüben im Märchenlande. Weil der nur ein Träumer war, liebte er es sehr, auf einer Wiese nahe dem Schlosse zu liegen und träumend in den blauen Himmel zu starren. Denn auf dieser Wiese blühten die Blumen größer und schöner als sonstwo. -

Un der Prinz träumte von weißen, weißen Schlössern mit hohen Spiegelfenstern und leuchtenden Söllern.

Es geschah aber, daß der alte König starb. Nun wurde der Prinz sein Nachfolger. Und der neue König stand nun oft auf den Söllern von weißen, weißen Schlössern mit hohen Spiegelfenstern.

Und träumte von einer kleinen Wiese, wo die Blumen größer und schöner blühten denn sonstwo.

c) Dritter Gesichtspunkt

Mit dem dritten Gesichtspunkt wird auf historische Texte abgehoben, in denen Schüler erkennen können, daß sich unsere Lebenswirklichkeit ändert. Während sie dennoch beim Lesen in historisch fremde Zusammenhänge eindringen, begreifen sie, in welcher Weise unsere Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen geschichtlich geprägt sind und welche Geschichte unsere persönlichen und sozialen Probleme haben.

Textbeispiel:

Wilhelm Raabe: "Mutter bekommt kein Geld"

Auf der Straße begegnete mir früh morgens oft ein munterer, fröhlicher Knabe. Er trug für einen Bäcker die Semmeln aus. Eines Tages ließ ich mich in ein Gespräch mit ihm ein. "Mit dem Austragen", sagte der Knabe mit leuchtenden Augen, "verdiene ich schon ein gutes Stück Geld. Mein Vater, der in einer großen Tischlerei arbeitet, verdient freilich viel mehr." - "Und was tut Deine Mutter", fragte ich neugierig. "Mutter", sagte er, "die steht morgens als die erste von uns auf und weckt mich, damit ich pünktlich wegkomme. Dann weckt sie meine Geschwister, die zur Schule müssen, und gibt ihnen ihr Frühstück. Sind sie fort, so wird Vaters Tasche zurecht gemacht und sein Frühstück hineingepackt. Unterdes ist die kleine Luise aufgewacht, die erst zwei Jahre alt ist. Mutter muß sie waschen und anziehen. Dann macht Mutter die Betten, räumt auf, und kocht Mittagbrot. Und so geht es den ganzen Tag fort."

"Wieviel verdienst Du denn?", fragte ich weiter.
"Na - so ungefähr zehn Mark."
"Und der Vater, wieviel bekommt der?"
"Hundert Mark und noch mehr."
"Und was bekommt die Mutter für ihre Arbeit?", fragte ich zuletzt.
Da sah mich der Knabe groß an und fing an zu lachen.
"Die Mutter", sagte er, "arbeitet doch nicht für Geld. Die arbeitet doch nur für uns den ganzen Tag!"

Einige methodische Hinweise:

Die Anbahnung bewußten ästhetischen Erlebens ist ein wichtiger Prozeß. Gerade in diesem Bereich jedoch prägen sich unterschiedliche Lernvoraussetzungen besonders gravierend aus. Deshalb kommt auf der einen Seite den Inhalten bei der Textauswahl ein hoher Stellenwert zu: Alle Kinder müssen erfahren können, daß sie mit ihren Problemen und Empfindungen in dem jeweiligen Text vorkommen. Auf der anderen Seite muß der Prozeß, ästhetische Empfindungen zu wecken, methodisch gut durchdacht werden. Dabei können über die auf Seite 251 skizzierten methodischen Hinweise hinaus folgende Überlegungen hilfreich sein:

- Es ist wichtig, die individuelle Reaktion der Schüler auf einen Text vorauszubedenken. Ein Kind, das keine Geschwister hat, reagiert auf einen Text, der Geschwisterprobleme thematisiert, gefühlsmäßig anders als Kinder, für die diese Probleme Realität sind.
- Es ist wichtig, über ein differenziertes methodisches Angebot in einen Text "einzusteigen", um innerhalb der Klasse die unterschiedliche emotionale Bereitschaft, sich mit einem Text auseinanderzusetzen, aufzugreifen und zu fördern.
- Darstellung der jeweils besonderen subjektiv emotionalen Beziehung zu dem Gegenstand (im weitesten Sinne) durch bildliche Gestaltung, bevor man einen Text liest.
- Alternative Texte, auch in unterschiedlich medialer Vermittlung (z.B. die Geschichte vom Hasen und dem Igel und das Lied "Es war einmal ein Igel" von Christiane und Frederik) darbieten.
- Filme, Fotos, Bilderbücher heranziehen, die die Versprachlichung der im Text vermittelten Erfahrungen unterstützen.

- Kognitive Prozesse des Analysierens, Vergleichens, der Urteilsbildung auch medial entwickeln (Schaubilder, Collagen anfertigen ...).
- Texte so lesen, daß die innere Beteiligung des Lesers immer wieder spürbar wird.
- Ästhetische Texte niemals in der Klasse als Leseübung benutzen!
- Vorbereitende sprachliche und lesetechnische Übungen (z.B. bei langem Satzbau, unbekannten Wörtern ...) unabhängig von dem jeweiligen ästhetischen Text entwickeln.

3.3.3. Weiterentwicklung von emotionalen Wertungen, Erkenntnissen und Urteilen über Texte durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte

In welcher Wiese kann die Einsicht in den Zusammenhang der Verwendung von bestimmten ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen dazu beitragen,

- eine emotionale Beziehung zum Text anzubahnen und die Erkenntnis des Gegenstandes zu erweitern,
- einen Text hinsichtlich seiner Wirkungsabsicht zu problematisieren und zu beurteilen?

Mit dieser Frage wird der Aspekt einer bewußten Durchdringung der ästhetisch-sprachlichen Mittel, mit denen ein Text gestaltet ist, als ein Gesichtspunkt des "Umgangs mit Texten" für die Grundschule zugänglich gemacht. Dies kann jedoch angesichts entwicklungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten nur in Ansätzen geschehen. Dabei muß man sich den mit dieser Frage entwickelten Anspruch vergegenwärtigen: Im Prinzip

geht es darum, einen Standpunkt außerhalb der eigenen unmittelbaren Empfindungen, die durch einen Text hervorgerufen bzw. aufgegriffen werden, einzunehmen, um den Zusammenhang zwischen Textgestaltung und bestimmten persönlichen Reaktionsweisen zu erfassen. Insofern können die folgenden Gesichtspunkte, die eine entsprechende Textauswahl erleichtern sollen, diese grundsätzliche Frage nur insoweit aufgreifen, als sie auf realisierbare Lernprozesse in der Grundschule verweisen.

Dies bedeutet, schrittweise von einer aktiven Teilnahme an sprachlich-ästhetischer Ausdruckswirklichkeit zu ersten Formen der Textreflexion vorzudringen. Insofern stellen die folgenden Gesichtspunkte (a bis c) der Textauswahl auch ein Fortschreiten von naivem Aufgreifen zu bewußter Reflexion dar.

a) Erster Gesichtspunkt

Der erste Gesichspunkt bezieht sich darauf, Texte in den Unterricht einzubeziehen, in denen besonders deutlich wird, daß inhaltliche Aussagen ästhetisch vermittelt werden und daß das literarische Vergnügen gerade darin besteht, daß man seine eigenen Erfahrungen in der Veranschaulichung, Verfremdung von Wirklichkeit wiedererkennt. Es geht also darum, bestimmte Momente der eigenen Bedürfnisse gerade durch ihnen entsprechende Elemente der Form literarischer Texte nachzuerleben.

Dazu können Rhythmus und Reim ebenso gehören wie bildliche Veranschaulichung oder Verfremdung, Witze, Nonsens, Humor, Ironie. Dabei deutet sich in der Reihenfolge an, daß ihr eine zunehmende Fähigkeit, Distanz zum Gegenstand zu ent-

wickeln, entspricht. Der steigende kognitive Anspruch, der gleichzeitig darin enthalten ist, wird in den folgenden Textbeispielen mit berücksichtigt.

So zählen zu solchen Texten z.B. Abzöhlreime wie:

Du bist ein fetter Igel,
ich hau dich in den Tiegel,
brate dich in Mausespeck -
du bist weg.

Backenzahn und grüner Kater,
Katzenschwanz und Eulenvater,
Bimmelbahn und Negerkuß -
du bist der, der suchen muß.

(Janosch)

eele meele mink mank
pink pank
use buse acka deia
eia weiha weg.

eine kleine mickimaus
zog sich mal die Hosen aus,
zog sie wieder an,
und du bist dran.

(Aus: P. Rühmkorf: Über das Volksvermögen)

Die ästhetische Qualität dieser Texte liegt darin, daß Probleme, die aus den Beziehungen der Kinder untereinander oder aus ihrer Umwelterfahrung hervorgehen und die ein gewisses Konfliktpotential darstellen, sprachlich-rhythmisch artikuliert werden und sich in ritualisierten Handlungen ausdrücken. In dieser Form akzeptierter sprachlicher Vergegenständlichung wird ein Gefühl von Gemeinsamkeit erzeugt, werden mögliche Konflikte bewältigt bzw. abgewehrt. Dies sind Ansätze von ästhetischem Ausdrucksvermögen, die unbedingt ernstgenommen werden müssen.

Textbeispiel: H. Hanisch: "Vom braven Onkel"

Nein, nein! Und noch mal nein!
Rief Frau Adelheid Rocke
Mein Oliver soll kein Dreckspatz sein.
Her mit der großen, riesengroßen KÄSEGLOCKE.
Freche Jungen mit langen Zungen,
die Oliver zausen,
bleiben hübsch draußen.

Brav in der Hocke unter der Glocke
sitzt Oliver, dem nichts mehr passiert.
Saubere Nägel, sauberer Zeh,
dreimal gibt's Zwieback ohne Gelee,
weil das so schmiert.

Armer Oliver,
der nicht kleckert, nicht dreckert,
bohrt nie in der Neese.
Was wird nun aus ihm?

Edamer Käse.

(Aus: Gelberg, H.J. (Hrsg.) Die Stadt
der Kinder, Recklinghausen 1969)

b) Zweiter Gesichtspunkt

Der zweite Gesichtspunkt bezieht sich darauf, Texte auszuwählen, die die Bedeutung bestimmter ästhetischer Mittel erkennbar machen, mit denen inhaltliche Aussagen veranschaulicht und ihre Wirkungsabsichten entfaltet werden.

Eine solche Textauswahl zielt vor allem darauf ab, die Wirkungsmöglichkeiten von Texten bewußt zu machen. Dies trennt notwendigerweise die Einheit von emotionalem Eindringen in einen Text und der darauf aufbauenden Erkenntnis.Der Leser muß also einen Standpunkt "außerhalb des Textes"einnehmen, um den Text in seiner Wirkung und seinen Wirkungsabsichten zu beurteilen. Dies kann zu einer positiven Bewertung ästhetsicher Mittel und ihrer Wirkungsabsichten führen. Es können dabei jedoch auch ästhetisch-sprachliche Mittel erkennbar gemacht werden, die die Gefühle des Lesers einfangen und sie auf eine Darstellung der Wirklichkeit beziehen, die unreflektierte Anpassung, Unselbständigkeit und Verstellung von Erkenntnissen beabsichtigen. Dies muß dazu führen, daß Schüler es auch lernen, Texte kritisch zu beurteilen.

Textbeispiel: S. Kilian: "Von Igor, dem schrecklichen Kind"

Igor sitzt auf dem Hocker, er hat schrecklichen Hunger
"Grießbrei! Und Zimt und Zucker drüber!" schreit er.
"Sprich leise!, sag bitte", sagt die Mutter
"Bitte, bitte, bitte, bitte, bitte, bitte, bitte..."
"Das muß für den ganzen Tag reichen!" flüstert Igor.

(Aus: Gelberg, H.J. (Hrsg.) Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim 1971)

Einige methodische Hinweise:

Die Erkenntnis der "Bedeutung ästhetischer Mittel und ihres jeweiligen Wirkungszusammenhangs" kann in der Grundschule zunächst nur über eine breite Rezeption von Texten, die sorgfältig ausgewählt sind und die sich bestimmter sprachlich-ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten bedienen, erfolgen. Dazu ist es notwendig, auch Kassetten für Phasen "freien Unterrichtsangebots" zu besprechen. Solche Kassettenproduktionen müssen in jedem Fall geeignet sein, durch den Umgang mit Sprache soziale Beziehungen unter den Kindern anzuregen, die zu Sprachhandlungen führen.

Dazu können etwa folgende Texte geeignet sein:

Abzählverse, Reime, Lieder, einfache Gedichte, knappe Geschichten, die dazu anregen, ausgestaltet zu werden, Märchen, Erlebnisse ....

Der Lehrer muß beobachten, mit welchen Texten sich die Kinder beschäftigen, um einfache Formen der Textproduktion anzuregen bzw. bei seiner Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.

Zu solchen Textproduktionen zählen:

- Reime erfinden
- Geschichten mit Bildern ausgestalten
- Verkleidungsstücke sammeln, in die Schule bringen und Spiele initiieren
- zu bekannten Liedern mit eingängigen Melodien neue Strophen dichten

- eine Wandzeitung gestalten und für unterschiedliche Texte (Erlebnis, Fragen, Verse...) unterschiedliche "Spalten" benutzen und so verschiedene Möglichkeiten der Textgestaltung veranschaulichen
- eigene Erlebnisse, Phantasiegeschichten... auf Kassetten erzählen
- aus Kinderbüchern bekannte literarische Metaphern benutzen, um damit Handlungszusammenhänge oder Probleme der eigenen Realität sichtbar und kommunizierbar zu machen.

c) Dritter Gesichtspunkt

Dieser letzte Gesichtspunkt greift die Erkenntnis, daß ästhetisch-sprachliche Mittel in einem bestimmten Wirkungszusammenhang stehen, schon auf einem relativ hohen Niveau auf. Daß dies dennoch möglich ist, soll durch folgende Geschichte, die ein Grundschüler spontan auf eine Kassette gesprochen hat, aufgezeigt werden:

Birne in der Schule

Ich habe eine BIRNE-Geschichte gemacht
Ich habe die Bücher "Birne kann alles" und "Birne kann noch mehr". Sie handeln von einer Glühbirne, die sprechen kann und Abenteuer erlebt. Ich fand die Geschichten gut und wollte auch eine machen.

Eines Tages, als Birne aus ihrer Straßenlaterne kroch, war ein junge auf seinem Schulweg verstört. Da fragte ihn Birne: Was hast du?
"Ich ärgere mich so über die Schule; da is' doch alles so langweilig, 's is' ja alles, was ich kann, was 'se da machen."

Da läßt sich Birne von dem Jungen in seinen Schulranzen packen, und der Junge nimmt Birne mit in die Schule. In der Schule is' ein großer Klassenraum. Viele Kinder stürmen sich so, daß Birne im Ranzen sich die Ohren zuhalten muß. Als der Junge auf seinen Platz kam, packte er seinen Ranzen aus und kramte nach Birne. Birne saß neben seinem Platz.

Die Lehrerin sagte: "Was willst du mit einer alten Glühbirne? Wirf die weg!"
"Nein!" schrie Birne, und die Lehrerin wunderte sich, denn sie hatte noch nie eine Glühbirne gesehen, die sprechen konnte.

"Ich kann noch mehr", und sie zog sie an die Decke und schweißte sie dort erst mal fest. Da schrien die Kinder: "Bravo, wir wollen von dir Unterricht haben!"
Und Birne unterrichtete mit den Kindern, was sie wollen. Und sie haben doch etwas gelernt!

Erste Formen einer kritischen Textanalyse sollte nur unter folgenden Bedingungen systematisch in den Deutschunterricht der Grundschule aufgenommen werden:

Es muß sich um Texte handeln, zu denen die Schüler keine unmittelbare emotionale Beziehung mehr haben. Wenn dies doch der Fall ist, muß für das gleiche emotional besetzte Problem in jedem Fall ein positives Gegenbeispiel als neues Identifikationsmoment herangezogen werden, damit der Schüler nicht vor die Anforderung gestellt wird, sich von seinen eigenen Bedürfnissen und Gefühlen kritisch zu distanzieren. Kritik zu üben, bedeutet, Merkmale in einem Text aufzudecken, die auf einen Stanpunkt hinweisen, der auch dem einzelnen Schüler fragwürdig erscheint. Dieser kognitive Anspruch muß durch unterschiedliche Mittel bildlicher und sprachlicher Gestaltung unterstützt werden. Es reicht nicht aus, einfach "über einen Text zu reden". Vielmehr muß man mit gut vorbereiteten Fragestellungen neu in ihn "eindringen". Dies kann durch graphische Darstellungen, fiktive oder reale Interviews, pointierte Sprachspiele ... geschehen. Durch ein positives Gegenbeispiel oder neue Textproduktion muß es gelingen, neue Wahrnehmungs- und Handlungsperspektiven zu entwickeln. Der Erkenntnisprozeß darf nicht bei der kritischen Analyse stehenbleiben. Dies würde die Schüler verunsichern und die Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen, kaum fördern.

2.3 Jahrgangsbezogene Richtlinien für den Unterricht

(Rahmenrichtlinien: Teil B)

Vorbemerkung

Der Teil A der Rahmenrichtlinien hat die Funktion, die Didaktik der einzelnen Arbeitsbereiche - Mündliche / Schriftliche Kommunikation, Umgang mit Texten - differenziert darzustellen. Damit ist ein Orientierungsrahmen geschaffen, der es dem Lehrer ermöglicht, unterschiedliche didaktische Ansätze in der Literatur zum Fach Deutsch unter den Kriterien der geltenden Richtlinien zu prüfen und in ihrer Bedeutung für unterrichtliche Entscheidungen zu beurteilen. Dies gilt vor allem auch für die in den zugelassenen Schulbüchern konkretisierten Konzepte für den Deutschunterricht. Sie zeichnen sich häufig durch Einfallsreichtum in der methodischen Gestaltung und der graphischen Aufbereitung der einzelnen Aufgaben aus, ohne jedoch immer einer konsistenten didaktischen Theorie zu folgen.

Der didaktische Teil der Rahmenrichtlinien (Teil A) ist also auch eine Arbeitsgrundlage, Schulbücher unter Kriterien der Rahmenrichtlinien zu verwenden. Der Teil B der Rahmenrichtlinien hat die Funktion, auf der Basis des didaktischen Konzepts Richtlinien für den Unterricht aufzuzeigen.

Richtlinien sind keine Planungsanleitungen, sondern Kriterien bzw. Leitlinien, an denen der Aufbau konkreter Unterrichtsplanungen gemessen werden kann. Dies ist im

Deutschunterricht besonders schwierig, weil immer verschiedene Gesichtspunkte gleichzeitig berücksichtigt werden müssen.

Dazu zählen

erstens: die als "Arbeitsbereiche bezeichneten Schwerpunkte des Deutschunterrichts"

- Mündliche Kommunikation
- Schriftliche Kommunikation
- Umgang mit Texten

zweitens: die verschiedenen Ebenen des Sprachgebrauchs:

- Die Ebene der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Inhalt
- Die Ebene der realen Kommunikation
- Die Ebene der bewußten Verwendung sprachlicher Mittel (Sprachbeherrschung)

In der konkreten Planung des Deutschunterrichts gibt es im allgemeinen zwei vorrangige Kriterien, denen die anderen Gesichtspunkte dann systematisch zugeordnet werden.

Dies ist entweder jeweils

I. einer der drei Arbeitsbereiche

oder es ist

II. eine umfassende inhaltliche Fragestellung, die in alle drei Arbeitsbereiche hineinragen kann.

Diesen beiden alternativen Planungsansätzen trägt der Aufbau der folgenden unmittelbar auf den Unterricht bezogenen Richtlinien Rechnung:

Sie weisen deshalb in Kapitel I einen auf Schuljahre bezogenen Aufbau der Arbeitsbereiche auf:

I. Richtlinien für einen jahrgangsbezogenen Aufbau der Arbeitsbereiche

1. Mündliche Kommunikation
   1./2. Schuljahr
   3./4. Schuljahr
2. Schriftliche Kommunikation
   1./2. Schuljahr
   3./4. Schuljahr
3. Umgang mit Texten
   1./2. Schuljahr
   3./4. Schuljahr

Im Kapitel II wird an Beispielen aufgezeigt, welche Orientierungs- und Strukturierungskriterien zu beachten sind, wenn man die sprachdidaktischen Planungen inhaltlichen Schwerpunkten unterordnet.

II. Strukturierung didaktischer Entscheidungen unter inhaltlichen Schwerpunkten

1. Eine konkrete Tätigkeit und ihr Ergebnis/Produkt als Gegenstand sprachlicher Erkenntnis
2. Entwicklung des Problemgehalts alltäglicher Erfahrungen durch sprachliche Kommunikation
3. Bearbeitung eines Problems; Entwicklung und Beurteilung von Lösungsmöglichkeiten
4. Mehr oder weniger spontanes Aufgreifen eines aktuell geäußerten Problems

I. Jahrgangsbezogener Aufbau der Arbeitsbereiche

1. Mündliche Kommunikation

Der systematische Aufbau von Lernprozessen im Bereich mündlicher Kommunikation ist besonders schwierig, weil es vor allem darum geht, Sprachlernprozesse, die das Kind ohne systematische Unterrichtung schon vollzogen hat und vollzieht, gezielt weiterzuentwickeln. Dies geschieht hier unter dem in Teil A definierten Verständnis von differenzierter Kommunikations- und Sprachfähigkeit.

Dazu geben die Richtlinien folgende Orientierungsgrundlagen:

Inhalte, die in Situationen mündlicher Kommunikation bedeutsam werden; sie werden unter drei Kategorien erfaßt:

- Inhalte werden als Erinnerung oder Erfahrung jeweils einzelner Schüler zum Gesprächsgegenstand gemacht
- Inhalte existieren als ein Problem, das von allgemeiner Bedeutung ist und von allen durchdacht werden sollte
- Inhalte repräsentieren etwas, das zunächst noch in Wünschen, Vorstellungen, Plänen existiert und das durch Sprache vergegenwärtigt/konkretisiert werden kann (Vgl. dazu Teil A, hier S. 191 ff)

Die Aneignung jedes Unterrichtsinhalts - unabhängig davon, welcher der drei Kategorien er zuzuordnen ist - vollzieht sich auf drei Ebenen:

- Die Ebene der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Inhalt

  dabei geht es darum, die Sachlogik des Gegenstandes mit den Gedanken der Schüler zu vermitteln
- Die Ebene der Kommunikationsfähigkeit

  dabei geht es darum, die Gedanken- und Beziehungsstrukturen der Schüler sprachlich wirksam zum Ausdruck zu bringen
- Die Ebene der Sprachbeherrschung

  dabei geht es darum, daß die Schüler im Zusammenhang mit den Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes und der Kommunikationsstruktur systematische Erfahrungen mit dem Gebrauch der Sprache machen.

Als Orientierungsrahmen für die Unterrichtsplanung im Arbeitsbereich "Mündliche Kommunikation" ergibt sich daraus die hier zunächst nur skizzierte Matrix, die im folgenden ausgeführt wird.

Inhalte / Ebenen der Aneignung der Inhalte	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen
Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt			
Kommunikationsfähigkeit			
Sprachbeherrschung			

1.1

MÜNDLICHE KOMMUNIKATION – 1./2. SCHULJAHR

	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen
. EBENE			
Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt	- Erfahrungen identifizieren - Erfahrungen auf einen neuen Kontext beziehen - Erlebnisse als subjektives Moment von Ereignissen begreifen - Merkmale von allgemeiner Bedeutung in Erkenntnissen erkennen	- Zusammenhänge erkennen - Ungewisses äußern - Vermutungen anstellen - Vergleiche ziehen - neue Informationen verwenden	- Wünsche äußern - Erfahrungen mitteilen - Reihenfolgen erkennen - Pläne erfassen
	Stichworte für inhaltliche Beispiele	Stichworte für inhaltliche Beispiele	Stichworte für inhaltliche Beispiele
	A n d e r e r e n m i t t e i l e n		
	- was man gern hat - was man alles kann - was man in der Woche tut ... - welche Spiele Spaß machen - wie man mit Tieren umgeht - welche Menschen man gern mag - welche Berufe man kennt ... - was sich an vertrauten Vorgängen immer wiederholt - Tätigkeiten, die reizvoll sind - was Abneigungen hervorruft - was man gebaut, gemalt hat - daß man im Sperrmüll etwas Interessantes entdeckt hat - welches Wagnis man beim Schlitten-, Fahrradfahren ... eingegangen ist - daß man auf dem Jahrmarkt Auto-Scooter gefahren ist ... - wie man eine Orientierung gefunden hat - Streiche - "Das war doch nicht so gemeint!" - ein Geschenk, das Freude ausgelöst hat - daß man traurig war, weil man ausgeschlossen war - was man gern noch einmal unternehmen möchte	- sich Zusammenhänge des alltäglichen Lebens klarmachen (Schulweg, Verkehrssituationen, Geschwisterbeziehungen) - erklären, beschreiben naturwissenschaftlicher Beobachtungen - Fragen zu Problemen stellen - von Experimenten berichten - Anlaß und Ablauf von einfachen Konflikten situativ erfassen	- bei gemeinsamen Vorhaben (Backen, Kochen ...) festlegen, was mitgebracht werden muß und welche Arbeitsbedingungen gelten - bei der Planung für die Ausgestaltung der Klasse (Advent, Fasching ...) Ideen entwickeln, überlegen, was sich realisieren läßt, Einzelaufgaben erkennen und übernehmen - bei der Planung eines Unterrichtsganges sich das Ziel bewußt machen, sich Fragen an die Sache überlegen, die Fragen ordnen

	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen
2. EBENE			
Kommunikationsfähigkeit	Kommunikative Fähigkeiten, eine Sache, wie sie sich in der Persönlichkeit des einzelnen ausprägt, zur Geltung bringen	Kommunikative Fähigkeiten, die den gedanklichen Beitrag zur Entfaltung/Lösung eines Problems zur Geltung bringen	Kommunikative Fähigkeiten, die die Position der Gesprächspartner bei bestimmten Vorhaben wiedergeben und berücksichtigen
	o In kleinen Gruppen, bei gemeinsamem Spiel bzw. konkretem Tun: - Was wichtig, erwähnenswert erscheint, in Sprache einfangen - Ausdrücken, daß einem bestimmte Absichten wichtig sind - Begeisterung oder Enttäuschung zeigen - Sich von der Lust anderer anstecken lassen	o In Rollenspielen, Bildfolgen und anschließenden Diskussionen - Gesprächssequenzen entwickeln, die unterschiedliche Perspektiven alltäglicher Lebenszusammenhänge darstellen - Szenenmerkmale herausarbeiten, beschreiben durch Fragen, sich widersprechende und/oder ergänzende Argumente, Genauigkeit für den charakterisierenden Realitätsausschnitt anstreben - Zustimmung formulieren - neue Fragen aufwerfen, Zweifel ausdrücken - im Spiel Varianten entwerfen, vergleichen	o In Kreisgesprächen - zusagen, bestimmte Materialien zu besorgen - Aufforderungen, Verpflichtungen prüfen, anerkennen - Ideen einbringen, Beispiele zeigen - ein bestimmtes Vorgehen empfehlen
	o Kreisgespräch mit der ganzen Klasse - durch einfache Aussagen kundtun, daß bzw. wie eine Sache einen etwas angeht - anderen zuhören, eigenen Fragen nachgehen - sich der Wünsche, der persönlichen Überlegungen bewußt werden und sie aussprechen - merken, was man nicht sagen möchte - eingestehen, daß man betroffen, traurig ... ist - Gemeinsamkeit von Ansichten erfahren und - zeigen, daß man verstanden werden möchte	o Vor bzw. nach einer Gruppenarbeit - Beobachtungen mitteilen - darstellen, wie man sich einen Zusammenhang erklärt - Einzelheiten nennen - zusammenfassen, berichten - durch Erklärungen etwas glaubhaft machen	o In Gruppenarbeit - Informationen über eine Sache zusammentragen - Fragen, Gesichtspunkte der Erkundung auf Kassettenrekorder sprechen
	o Im Zusammenhang erzählen - erfahren, daß eine Sache (Ereignis ...) so beeindruckend ist, daß man es erzählen muß - bei anderen Spannung bzw. innere Beteiligung erzeugen (durch Mimik, Gestik, Stimmführung ...) - Erzählungen pantomimisch unterstützen und dabei Wichtiges und Unwichtiges unterscheiden - Reihenfolge berücksichtigen, Anschaulichkeit herstellen - Reime, Gedichte, sprachliches Gestalten	o Kreisgespräch mit der ganzen Klasse - verschiedene Ansichten zur Äußerung kommen lassen - Kriterien veranschaulichen und erläutern - Argumente klassifizieren - Entscheidungen, Meinungen formulieren	

	Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben planen und durchführen
3. EBENE			
Sprachbeherrschung	Fähigkeit, die Sprache zu sachgerechter und lebendiger Mitteilung zu gebrauchen	Fähigkeit, die Sprache zur Entfaltung und Lösung von Problemen zu gebrauchen	Fähigkeit, Sprache zu gebrauchen, um bei verschiedenen Personen ein gemeinsames Verhältnis zu einem Vorhaben herzustellen
	o Wortschatz, Artikulation, Zuhören, sich auf Zuhörer einstellen - Spiele: Stille Post; Teekessel; Alle Elefanten fliegen hoch; Ich sehe was, was Du nicht siehst; Kofferpacken - Telefonieren - Pantomimen, die einzelne Tätigkeiten bzw. Handlungssequenzen darstellen - Reime nachsprechen, erfinden; Zungenbrecher - Sprachspiele o Sätze, Satzzusammenhänge - Bildgeschichten erzählen, zunächst unter Verwendung von Personalpronomen und Demonstrativa; später: - Rollen benennen - in Dialogen entsprechende Prädikatsformen gebrauchen - Einzelheiten (Subjekt - Objekt) versprachlichen - Raum-, Zeitbegriffe in Situationsbildern veranschaulichen - Wortdomino	o Wörter - Begriffe - Bilder, die Gegenstände, Tätigkeiten, Handlungszusammenhänge abbilden, versprachlichen - Detektivspiel ..., Personenraten - Ordnungen, Klassifikationen herstellen - gegensätzliche Behauptungen aufstellen, beweisen, relativieren o Sätze, Satzzusammenhänge - Frage und Antwort müssen zueinander passen (Frage-Antwort-Spiel) - ein Satz, der immer länger wird - wenn-dann-Erfindungen - Satzreihen mit Kausalbeziehungen erfinden	o Begriffe - Sequenzen Bildgeschichten mit Sprechblasen, in die Äußerungen mit Modalverben und mit Intentionalverben eingetragen sind - Fernsehsprecher, Verkäufer; Formen, die Aufforderungen, Überzeugungen vermitteln bzw. Authentizität suggerieren - Bastelanleitungen erklären o Sätze, Satzzusammenhänge - Interview-Spiel: adäquate Frageform gebrauchen - Bilder ordnen, um den Aufbau einer Handlung darzustellen - Produkte Verwendungszusammenhängen zuordnen

1.2
MÜNDLICHE KOMMUNIKATION - 3./4. SCHULJAHR

	Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben (Projekte) planen und durchführen
1. EBENE			
Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt	- Erfahrungen identifizieren - Kriterien für den Bedeutungsgehalt von Erfahrungen entwickeln - Struktur von Erfahrungen erfassen - Erfahrungen auf neuen Kontext beziehen - Erlebnisse als subjektives Moment eines Ereignisses begreifen - Merkmale allgemeiner sachlicher Bedeutung in Erlebnissen erkennen - Sich der eigenen Identität bei einem Erlebnis, bei etwas Mitteilenswertem bewußt werden	- Zusammenhänge erkennen - Erklärungen entwickeln - Ungewisses, Hypothetisches gedanklich entwickeln - Vergleiche anstellen - Deutungen, Urteile entwickeln - Sich der Realität vergewissern - Wahrnehmungen und Urteile auf mögliche Vorurteile prüfen - Neue Informationen auf eine Sache beziehen - Informationen sachgerecht verwenden - Schlußfolgerungen ziehen, Lösungen entwickeln, Lösungen aufzeigen	- Ideen, Vorstellungen entwickeln - Motive erkennen - Bedingungen durchdenken - Alternativen entwickeln - Zielkriterien erfassen - Realisierungsmöglichkeiten erkunden - einen Plan ausarbeiten - Argumente finden, prüfen, vergleichen - Vorschläge erwägen - Entscheidungen fällen
	Stichworte für inhaltliche Beispiele	Stichworte für inhaltliche Beispiele	Stichworte für inhaltliche Beispiele
	o Bedeutung von - Spielen, Spielzeug, Verhalten beim Spielen - Wert-/Besitzvorstellungen (ein Fahrrad, elektrische Eisenbahn, Gitarre...) - Tauschbeziehungen (Kiosk, Bildchen, Comics,...) o Beziehung zu Erwachsenen - Mit Erwachsenen gemeinsam spielen - Selbstbewußtsein beim Umgang mit Erwachsenen - Begegnung mit älteren Menschen - Schwärmen für ... - Zuwendung und Trost o Beziehungen zu Kindern - Freunde - Jungen (Mädchen) zum Geburtstag einladen? - Mitschüler o Ferien, Feste o Experimente, Konstruktionen o Selbstständigkeit, etwas bewältigt zu haben (Freischwimmer, Verkehrsmittel benutzen, sich als Radfahrer und Fußgänger bewegen, einkaufen...) o Gefühle	o Probleme und Konflikte in Kindergruppen - Rangordnungen und Führungsansprüche - Ausländische Mitschüler in der Schule - Geschwister - Außenseiter o Entwicklungen - Bei Regelungen (Klassensprecher...) - In Funktionen des alltäglichen Lebens (einkaufen, sauber machen...) - Bei Gewohnheiten, Sitten - In der Erziehung - In unserer Gemeinde (Stadt, Dorf,...) o Nachrichten - aktuelle Probleme - Jahr des Kindes (zum Beispiel) - Kommunale Planungen - Unwetter o Einflüsse - Identifikationsfiguren, Vorbilder - Wohngegend - Bücher, Lieder - Werbung o Strukturen, Institutionen - Schule - Verkehr - Kommune - naturwissenschaftlich-technische Sachverhalte	- Schulhofgestalten - Einkaufen - Erkundungen (Post, Feuerwehr, Polizei...) - Berufe kennenlernen - Ausflug - Klassenfest - Klassenbücherei - Spielecke

	Erfahrungen, Erlebnisse, Gefühle mitteilen	Sachverhalte, Probleme klären	Gemeinsame Vorhaben (Projekte) planen und durchführen
2. EBENE Kommunikationsfähigkeit	Kommunikative Fähigkeiten, die ein Geschehen - so wie es sich in der Persönlichkeit des einzelnen ausprägt - zur Geltung bringen	Kommunikative Fähigkeiten, die dem gedanklichen Beitrag zur Entfaltung und Lösung eines Problems dienen, zum Ausdruck bringen	Kommunikative Fähigkeiten, die die Position der Gesprächspartner bei bestimmten Vorhaben wiedergeben
	o In Kreisgesprächen, bei zusammenhängenden Erzählungen - Einstellungen zum Ausdruck bringen - anderen vermitteln, was einen innerlich bewegt - Gemeinsamkeit des Empfindens anstreben - andere an der Suche nach dem Sinn einer Sache beteiligen - Erwartungen antizipieren bzw. erkennen - auf Erwartungen reagieren	o In Diskussion - eine Meinung selbstbewußt vertreten - auf einer Meinung bestehen, sie durch Beispiele belegen - durch Widersprüche ein Problem zuspitzen - Unbedeutendes oder die Kommunikationssituation Belastendes verschweigen - Hoffnungen, Befürchtungen äußern - Zustimmung äußern - Folgen von Argumenten entwickeln - in Argumenten einander ergänzen - Gesprächssequenzen zusammenfassen	o In Kleingruppengesprächen bei Planungs- und Entscheidungsdiskussionen - Wünsche, Vorlieben, Befürchtungen äußern - Einfluß nehmen, indem man etwas empfiehlt, verantwortet, verlangt, begründet verweigert - Überzeugungen anstreben - Zustimmung ausdrücken - sich verpflichten - Vorbehalte artikulieren - Regeln verabreden - Vereinbarungen treffen - Aufträge verstehen, formulieren, übernehmen - sich verpflichten
3. EBENE Sprachbeherrschung	Fähigkeiten, die Sprache zu sachgerechter und lebendiger Mitteilung zu gebrauchen	Fähigkeiten, die Sprache zur Entfaltung und Lösung von Problemen zu gebrauchen	Fähigkeiten, die Sprache zu gebrauchen, wenn man sich auf ein Vorhaben einigen will
	- Nomen für Gegenstände und Sachverhalte kennen und gebrauchen - Verben, mit denen man Tätigkeiten, Geschehnisse, Zustände lebendig wiedergeben kann - Personalpronomina kennen - entsprechende Personalformen des Verbs gebrauchen - Aussage- und Fragform des Satzes benutzen - in verschiedener Satzformen Aufforderungen, Wünsche, Fragen erkennen - Artikel - Zahlwörter - Demonstrativa und die entsprechenden grammatischen Modi benutzen - Tempusformen Präsens, Perfekt, Imperfekt sicher benutzen	- Subjekt und Objekt im Satz präzise gebrauchen - Adjektiv in seiner prädikativen Form gebrauchen - Komparative kennen - Klassifikationen bilden	- Wendungen kennen, mit denen man ein Gespräch einleitet - intentionale Verben benutzen - Modalverben benutzen, um die NOtwendigkeit eines Arguments zu unterstreichen - Konjunktiv benutzen

2. Schriftliche Kommunikation

Der Orientierungsrahmen für die "Schriftliche Kommunikation" wird - wie für die "Mündliche Kommunikation" - in einer Matrix dargestellt. Die Inhalte werden entsprechend den in Teil A (hier: S.209ff)dargestellten Textfunktionen gegliedert; demgemäß werden die Inhalte unter drei Kategorien gefaßt, bei denen es darum geht,

- anderen etwas mitzuteilen
- Phantasie und Vorstellungskraft zu entwickeln
- Sachverhalte/Probleme zu klären.

Bei der sprachlichen Aneignung unterscheiden sich die drei Ebenen formal nicht von denen der Mündlichen Kommunikation. Sie weisen jedoch - entsprechend dem Unterschied von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch - gerade hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit und der notwendigen Sprachbeherrschung andere Zielkonkretionen auf.

Auf der ersten Ebene - nämlich der gedanklichen Auseinandersetzung mit einem Inhalt - lassen die Zielformulierungen erkennen, daß es eine enge Verzahnung zwischen schriftlicher Kommunikation und Umgang mit pragmatischen Texten/Sachtexten gibt. Gerade in der methodischen Gestaltung des Unterrichts wird sich dabei zeigen, daß Sprachproduktion und -rezeption sinnvoll miteinander verbunden werden können und sollen.

Als Orientierungsrahmen für die Planung von Lernprozessen im Bereich "Schriftliche Kommunikation" ergbit sich wieder eine Matrix, die hier zunächst als Übersichtsschema gezeigt wird:

Inhalte / Ebenen der Aneignung der Inhalte	Anderen etwas mitteilen	Phnatasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/ Probleme klären
Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt			
Kommunikationsfähigkeit			
Sprachbeherrschung			

2.1

SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION - 1./2. SCHULJAHR

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
1. EBENE: Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt	- Erfahren, daß man von einer Sache (Erlebnis, Geschichte...) noch über den Augenblick (des Geschehens) hinaus betroffen ist - Erspüren, erfassen, was das Wichtige an der Begegnung einer "Sache", an einem Ereignis war Stichworte für inhaltliche Beispiele: = Besuch der Großeltern = Geburtstag = Einen Schneemann bauen = Drachen steigen lassen - Sich vergegenwärtigen, wie umfassend man etwas in sich aufgenommen hat - Spüren, wie intensiv der Eindruck eines Erlebnisses, Ereignisses war - Die emotionale Beteiligung in sich nachklingen lassen Stichworte für inhaltliche Beispiele: = Mit der U-Bahn fahren = Ein Futterplatz für Vögel = Ein Spiel gewinnen/verlieren = Ein Besuch im Zoo/Wildpark = Jemand reist ab = Ein Volksfest = Umzug in andere Wohnung - Erfahren, daß man selbst in persönlichen und sachlichen Beziehungen wichtig ist - Mitteilenswertes über die eigenen Person herausfinden Stichwort für inhaltliche Beispiele: = Torwart sein = "Ich kann schon..." = Zu Fasching verkleide ich mich als... = Ich hab ein neues Fahrrad = Ich habe ... geholfen = Niemand hat etwas "davon" gemerkt = Informationen, die für einen anderen wichtig sind = Informationen, Gedanken, die einem selbst wichig erscheinen	- Sich in der Phantasie mit Eigenschaften, mit dem Können, mit Funktionen von Erwachsenen "ausstatten" Stichworte für inhaltliche Beispiele: = Wie man aussehen möchte = Was man einmal tun möchte = Wenn man .... könnte = Was man sein/werden möchte = Was man abschaffen würde - Herausragende, imponierende Merkmale an Gegenständen symbolisieren Stichworte für inhaltliche Beispiele: = Ein Auto, das ganz schnell fährt = Jemand, der ganz stark ist = Ein Tier, das besonders beschützt werden muß = Eine riesengroße Brücke - Fähigkeiten von Menschen akzentuieren Stichworte für inhaltliche Beispiele: = Jemand retten = Etwas verhüten = Etwas Gewaltiges überwältigen - Den Umgang mit etwas, das man sich wünscht, erfinden Stichworte für inhaltliche Beispiele: = Eine Puppe, die sprechen kann = Ein Rennrad	- Erkennen, daß man von einer Sache, einem Sachverhalt, einem Problemzusammenhang etwas weiß - Herausfinden, wie man über eine Sache denkt - Sich vergegenwärtigen, in welchem Zusammenhang man bisher mit einem Sachverhalt oder Problem in Berührung gekommen ist - Merken, daß sich bisher eine Ansicht herausgebildet hatte, weil man noch nicht genauer über eine Sache nachgedacht hatte - Feststellen, daß andere anders über ein Problem denken - Spüren, daß andere von einem Problem emotional anders betroffen sind - Merken, daß bestimmte Ansichten oft für selbstverständlich gehalten werden - Erfahren, daß man durch Wissen seine Ansicht ändern kann Stichworte für inhaltliche Beispiele: = Wie man etwas gemacht, gebaut, konstruiert, hergestellt hat = Gewohnheiten, Sitten, Normen Sich bedanken Den Teller leeressen Kein Brot wegwerfen Im Bus Erwachsenen einen Platz freimachen Zu spät nach Hause kommen = Beziehungen zu anderen Man muß etwas allein können Jemandem helfen Jemanden gern leiden Wen will man zum Geburtstag einladen Rücksicht auf jüngere Kinder nehmen = Ansprüche Mit jüngeren Geschwistern zur gleichen Zeit schlafengehen Nichts vergessen Spielzeug wegräumen = Menschen, die für mich wichtig sind = An... gefällt mir ... muß jeden Tag

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
2. EBENE: Kommunikationsfähigkeit	Kommunikative Fähigkeiten, die eine Beteiligung des Lesers an den Mitteilungsabsichten des Schreibers bewirken	Kommunikative Fähigkeiten, die bewirken, daß ein Leser die Freude an einer phantastischen Veränderung von Realität nachvollzieht.	Kommunikative Fähigkeiten, gegenüber einem Leser die Sichtweise von Sachverhalten/Problemen zum Ausdruck zu bringen
	- Die Vorstellungskraft des Lesers durch Anschaulichkeit und Lebendigkeit der Darstellung ansprechen - Konzentration des Lesers auf das, was einem selbst wichtig ist, anstreben - Herausfinden, an welchen Punkten der Darstellung sich eine Beziehung zum Leser entwickelt - In Erfahrung bringen, wie man durch Mitteilungen von Erlebnissen, Erfahrungen... persönlich akzeptiert werden kann - Dem Leser Gedanken, Informationen weitergeben	- Den Leser miterleben lassen, welche Bedeutung die Kombination diskrepanter Merkmale (ein Kind stellt sich als Tier dar...) für den Schreiber hat - Staunen beim Leser erzeugen, wenn er erfährt, wohin ihn die Vorstellungskraft des Schreibers führen kann, wozu sie ihn anregen kann - Den Leser in eine gespannte, gelöste, spaßvolle Atmosphäre versetzen	- Erreichen, daß der Leser = Wissen als solches = Wissen als Wissen des Schreibers zur Kenntnis nimmt - Erreichen, daß der Leser den Kontext des Schreibers versteht
3. EBENE: Sprachbeherrschung	Fähigkeiten, Schriftsprache zu sachgerechter und lebendiger Mitteilung zu gebrauchen	Fähigkeiten, Schriftsprache zu gebrauchen, um mit anderen die Freude an der eigenen Phantasie zu teilen	Fähigkeiten, Schriftsprache zur Betrachtung von Sachverhalten, Entfaltung und Lösung von Problemen zu gebrauchen
	- Persönliche Gegenstände mit dem eigenen Namen kennzeichnen - Ausdrücken, daß man sich mit einem Bild an jemanden wenden möchte - Den wichtigsten Gegenstand einer bildlich dargestellten Situation aufschreiben - Eigenschaften, die andeuten, wie man eine Situation erlebt hat, unter ein entsprechendes Bild schreiben - Unter ein Bild schreiben, welches die wichtigste Tätigkeit ist und wer sie ausführt - Ereignisse, Tätigkeiten mit einem einfachen Satz aufschreiben - Ereignisse, Informationen, Erfahrungen mit wenigen einfachen Sätzen aufschreiben - Einen Satz als Sinneinheit erkennen; durch einen Punkt markieren	In Sprachspielen - Wörter und Laute verdrehen (zaubern) - "Klanggedichte" erfinden - Redensarten wörtlich nehmen (Scharade) - "Unsinn" erfinden = "Was wäre, wenn ... Schlangen aus Kaugummi wären" - Übertreibungen finden - Gegensätzliche Eigenschaften kombinieren = "Was nicht rauh ist, das ist glatt; wer nicht hungrig ist, ist satt..." - Präpositionen vertauschen - Zusammengesetzte Wörter (Nomen)	- Sätze, in denen das Adjektiv prädikativ gebraucht wird - Sätze, die Behauptungen darstellen, verwenden - Performatorische Verben in Sätzen verwenden - Nebensätze, die mit "weil" eingeleitet werden, verwenden - Die Reihenfolge von Sätzen bei einfachen Sequenzen (drei bis fünf Sätze!) beachten

2.2

SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION - 3./4. SCHULJAHR

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
1. EBENE: Gedankliche Auseinandersetzung mit einem Inhalt	- Sich Einzelheiten von dem, was man gesehen, erlebt, erfahren hat, vergegenwärtigen - Feststellen, welche Einzelheiten in der Erinnerung besonders hervortreten - Erspüren, in welcher emotionalen Spannung man sich einer "Sache", einem Ereignis gegenüber befindet - Sich dessen bewußt werden, wo Ereignisse für einen selbst belanglos geblieben sind - Die Intensität eines Erlebnisses in sich nachklingen lassen - Sich Empfindungen, die bei bestimmten Ereignissen entstanden sind, hingeben - Das Einmalige, Besondere an einem Vorgang, Ereignis herauskristallisieren - Sich vergegenwärtigen, wie umfassend man etwas in sich aufgenommen hat - Eine Handlung in ihrem Verlauf rekonstruieren - Sich Klarheit darüber verschaffen, wie man in den Verlauf einer Handlung/eines Geschehnisses eingebunden ist - Feststellen, ob bzw. wie man den Verlauf einer Handlung steuern könnte	Bilder, Handlungen, Handlungsfolgen erfinden, in denen eine phantastische Wirklichkeit dadurch gestaltet wird, daß - die jeweiligen Größenverhältnisse - die realen Zeitbeziehungen - die normalen Umstände - Wertvorstellungen - der Ursache Wirkungszusammenhang verändert werden. In erfundenen Realitätszusammenhängen - ungewöhnliche - diskrepante Merkmale kombinieren. Durch das Mittel der Verfremdung Fragen gegenüber/ Zugang zu alltäglichen Zusammenhängen in der Realität entwickeln. Bei der phantastischen Darstellung realer Erfahrungen - Merkmale isolieren, überzeichnen - Momente eines Geschehens akzentuieren - Typisierungen herstellen	- Feststellen, daß eine Sache für einen selbst schon eine besondere Bedeutung gewonnen hat - Neue Gesichtspunkte, mit denen man Zugang zu einem Sachverhalt/ Problem entwickeln kann, aufnehmen und gedanklich verfolgen - Mehrdeutigkeiten erkennen - Alternativen herausarbeiten - ein Problemfeld eingrenzen - ein Problem in seinem Entstehungszusammenhang bzw. in seiner Entstehungssituation nachvollziehen - Lösungsansätze aufzeigen - Listen anlegen - Angemessenheit von Lösungen durchdenken
	Stichworte für inhaltliche Beispiele: - Junge Meerschweinchen, Katzen... geboren - Entdeckungen am Strand - Eine lange Fahrt - Neue Möbel in meinem Zimmer - Judo, Fußball, Turnverein ... - Skelette im Museum für Ur- Und Frühgeschichte - Kartoffelfeuer, Osterfeuer, Lagerfeuer - Einen Bach stauen - Ein verletztes Tier gefunden	Stichworte für inhaltliche Beispiele: - Ein Auto, Kran, Bagger, Roboter, der alle Hindernisse überwindet - Ich bin unsichtbar - Stofftiere erzählen - Ein Polizist, der erklärt, was erlaubt ist - In einer Stadt/einem Dorf ist plötzlich eine neue Straße entstanden. Auf einem Schild steht: "Zu einem wunderschönen Ort - 10 km - bitte Vorsicht!" - Klingeln, Aufzüge, Spiegel... sind für ganz kleine Leute konstruiert - Zeiträume zum Spielen vergrößern - Ein Krokodil in der Schule - Ich kann zaubern	Stichworte für inhaltliche Beispiele: - Ein Junge wünscht sich eine Puppe - Kindergärtner als Beruf - Sitzordnung in der Klasse - Jungen und Mädchen spielen (nicht(zusammen - Angeber, Liebling sein - Leistungen, Hausaufgaben - Zeugnis für unsere Lehrerin - Braucht man Haustiere? - Mein Oma wohnt/wohnt nicht bei uns - Wenn jemand lügt....

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
2. EBENE: Kommunikationsfähigkeit	Kommunikative Fähigkeiten, die eine Beteiligung des Lesers an den Mitteilungsabsichten des Schreibers bewirken	Kommunikative Fähigkeiten, die bewirken, daß ein Leser die Möglichkeiten einer phantastischen Veränderung von Realität nachvollzieht	Kommunikative Fähigkeiten, gegenüber Lesern die Sichtweise von Sachverhalten/Problemen zum Ausdruck zu bringen
	- Die Vorstellungskraft des Lesers durch die Genauigkeit, Lebendigkeit der Beschreibung ansprechen - Gedankliche Konzentration des Lesers auf den Inhalt dadurch anstreben, = daß man einen Text logisch aufbaut = daß man die eigene Erwartungshaltung an den Leser deutlich werden läßt = daß man sich auf die Erwartungshaltung des Lesers einstellt - Emtionale Beteiligung des Lesers dadurch herstellen, = daß man die Emotionalität von Inhalten ausdrückt = daß man eine gefühlsmäßige Beteiligung allmählich entwickelt, indem man den Leser an einem Geschehensablauf beteiligt = daß man dem Leser in eine gespannte Erwartungshaltung versetzt, indem die wesentlichen Momente der Handlung unter Beibehaltung des Spannungsbogens erzählt werden - Die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit des Lesers dadurch ansprechen bzw. beeinflussen, = daß man Informationen genau übermittelt = daß man Intentionen deutlich macht	Bewirken - daß man selbst/der Leser die Realität vergessen kann - daß man selbst/der Leser reale Zusammenhänge komisch findet, über sie schmunzeln, lachen kann - daß Empfindungen geweckt werden, die den Schreiber/Leser aus der Alltäglichkeit seines Seins hervortreten lassen - daß sich Schreiber und Leser in ein bildhaftes Geschehen versetzen lassen, = indem Traurigkeit und Angst aufgelöst werden, = Sehnsucht entsteht und sich erfüllt, = Ziele erreichbar sind, = widrige Umstände überwunden werden - daß bei Schreiber und Leser die Bereitschaft entsteht, die eigene Realität in einem neuen Licht zu sehen	- Ausdrücken, was man von einem Sachverhalt/einem Problem weiß - Zum Ausdruck bringen, was man von einem Sachverhalt einem Problem hält - Zum Ausdruck, ob man Einschätzungen zunächst subjektiv verstanden wissen möchte - Begründungen entwickeln, mit Beispielen belegen - Argumentieren, um zu überzeugen - Argumentieren, um eine Fragestellung voranzutreiben - Eine Sache/Problem unter verschiedenen Gesichtspunkten erörtern - Eine Sache, die zum Problem werden kann, genau beschreiben - Konsequenzen aufzeigen - Lösungsvorschläge überzeugend darstellen.

	Anderen etwas mitteilen	Phantasie und Vorstellungskraft entwickeln	Sachverhalte/Probleme klären
3. EBENE: Sprachbeherrschung	Fähigkeiten, Schriftsprache zu sachgerechter und lebendiger Mitteilung zu gebrauchen	Fähigkeiten, Schriftsprache zu gebrauchen und mit anderen die Freude an der eigenen Phantasie zu teilen	Fähigkeiten, Schriftsprache zur Betrachtung von Sachverhalten, Entfaltung und Lösung von Problemen zu gebrauchen
	Wortschatz (Semantik) - Verben kennen, die Tätigkeiten und Vorgänge anschaulich beschreiben - Wortbildung aus Nomen, Verb und Adjektiv - Adjektiv mit Vor- und Nachsilbe bilden - Verben mit Vorsilbe bilden - Zusammengesetzte Adjektive finden - Demonstrativa	Wortschatz (Semantik) - Adverbien als Ergänzung zu Verben und Adjektiven - Wörter für Zeit-, Zahl-, Mengenangaben - Verkleinerungsformen	Wortschatz (Semantik) - Wortbildung: Nomen mit Vor- und Nachsilben - Wortfamilien - Wortfelder - Intentionale Verben kennen - Prädikatsformen mit Modalverben
	Syntax - Personalpronomen und entsprechende Personalformen kennen - Zeitformen: Präsens, Perfekt, Imperfekt - Funktionen von Nominativ, Dativ, Akkusativ im Satz erkennen - Nominativ, Dativ, Akkusativ richtig verwenden - Fragesatztypen verwenden - Nebensätze, die mit "als" eingeleitet werden, gebrauchen; entsprechende Zeichensetzung	Syntax - Verschiedene Steigerungsformen - Zeitform: Präsens (als Futur) - Direkte bzw. wörtliche Rede verwenden; Satzzeichen kennen - Satztypen mit Aufforderungen, Befehlen verwenden	Syntax - Satzteile im Hauptsatz vollständig verwenden (Umstellproben) - Bestimmter/unbestimmter Artikel - Pluralbildungen - Nebensätze mit .... weil (Kausal) und ... daß (Konsekutiv) verwenden - Hauptsatzreihen, Zeichensetzung

3. Umgang mit Texten

Eine Orientierungsgrundlage für den Arbeitsbereich "Umgang mit Texten" muß folgende Funktion erfüllen:

Erstens: Sie muß Hinweise für eine begründete Textauswahl geben

Zweitens: Sie muß die Zielrichtungen für Aufgabenstellungen aufzeigen, die zu einer aktiven Auseinandersetzung bzw. Begegnung mit dem jeweiligen Text führen.

In Teil A (S. 246) sind folgende drei Leitlinien für eine didaktische Textanalyse formuliert und genauer beschrieben worden:

- Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte
- Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte
- Weiterentwicklung von emotionalen Einstellungen, von Erkenntnissen und Urteilen gegenüber Texten durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte.

Diese allgemeinen Leitlinien sind im folgenden jeweils durch einen Katalog differenzierter Zielkriterien präzisiert worden, die entsprechend den in Teil A (S.247ff) beschriebenen Gesichtspunkten in drei Spalten (a, b, c) aufgegliedert werden. Diese Zielkriterien sind jedoch nicht so abstrakt, daß sie nur eine allgemeine Zielrichtung für die Auswahl von Texten angeben können. Eine grundschul- und jahrgangsspezifische Ausformulierung kann also nur im Zusammenhang mit konkreten Texten erfolgen. Es kommt bei der Planung von Unterricht also wesentlich darauf an, Texte zu wählen, die dem Verständnis der Schüler ange-

messen sind. Jedem der Zielkataloge ist deshalb eine Liste von Texten hinzugefügt worden, die als Beispiele gelten können. Die Unterrichtsplanung vollzieht sich also innerhalb eines Orientierungsrahmens, der Beispiele für die Textauswahl anbietet und sie auf die Anforderungen des allgemeinen Zielrahmens bezieht.

3.1 Weiterentwicklung von eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Erlebnissen anhand ästhetischer Texte

Schüler sollen erkennen . . .

a) . . . daß ihre alltäglichen Erfahrungen, ihre Gedanken, Gefühle und Empfindungen in Texten inhaltlich und sprachlich unterschiedlich gestaltet existieren. Sie sollen das Bedürfnis entwickeln, sie in Texten nachzuerleben.

- Zusammenhänge in Texten verstehen und erläutern;
- einschätzen des Realitätsgehalts;
- identifizieren mit für sie wichtigen Gestalten der Handlung;
- Vertiefung eigener Gefühle und Gedanken;
- Erweiterung des Verständnisses eigener Erfahrungen und Vorstellungen.

b) . . . daß ihnen in Texten die Wirklichkeit in einem bildhaften Geschehen unter einer neuen jeweils besonderen Perspektive gegenübertritt. Sie sollen das Bedürfnis entwickeln, die Grenzen der eigenen Vorstellung zu überschreiten, um ihre eigene Selbst- und Umwelterfahrung durch neue Erfahrungen, Gedanken, Gefühle, Empfindungen und Kenntnisse zu erweitern und neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

- Freude an phantastischen Darstellungen gewinnen;
- bildhafte Darstellungen um eigene Vorstellungen erweitern;
- eigene Wünsche, Träume in phantastischen Texten nachvollziehen;
- erkennen eines Problem- bzw. Sachzusammenhangs;
- Verständnis für die Problemlösung aus der Perspektive des Textes entwickeln;
- Vergleich mit eigenen Erfahrungen und bis dahin gefundenen Antworten;
- Erspüren eigener bekannter Empfindungen in fremden Zusammenhängen;
- Herausforderung zur Entwicklung neuer Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten annehmen.

c) . . . daß sie auch in überlieferten Texten ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen wiedererkennen und sich ihre Vorstellungen auch unter historischer Perspektive erweitern können.

- Motive des Handelns in historischen Texten erkennen und mit eigenen Motiven vergleichen
- eigenes Wissen benutzen, um Zusammenhänge in historischen Texten aufzuschlüsseln;
- erfahren, daß Selbstverständliches und Gewohntes aus unserem Alltag in inhaltlichen Zusammenhängen historischer Texte fehlen;
- Wissen über historische Tatbestände zur Kenntnis nehmen
- Typisches erkennen
- Erwünschte Lösungen allgemeiner Probleme (z.B. Streben nach Gerechtigkeit, Erfüllen berechtigter Wünsche und Hoffnungen) in historischen Texten nacherleben

Beispiel-Texte

1./2. Schuljahr

Härtling,P. Was ist aus dem Frosch geworden?
aus: Gelberg,H.J. (Hrsg.) Geh und spiel mit dem Riesen, Weinheim 1971

Wölfel,U. Die Geschichte von der Wippe
aus: 27 Suppengeschichten, Düsseldorf 1968

Kempowski,W. Wut
aus: Der Hahn im Nacken, Mini-Geschichten, Reinbek 1973

Lindgren,A. Wir spielen Krankenhaus
aus: Die Kinder aus der Krachmacherstraße, Hamburg 1967

McTrusty,R. Familie Hase
Munchen 1977

1./2. Schuljahr

Lionni,L. Das kleine Blau
Hamburg 1968

Hannover,H. Bei Räubers
aus: Das Pferd Huppdiwupp, Reinbek 1972

Sendak, M. Wo die wilden Kerle wohnen
Zürich 1967

Neven Dumont,D. Das Getum
Reinbek 1972

Prokofieff,S. Peter und der Wolf
Schallplatte der Deutschen Grammophon Gesellschaft

Grimm Der Wolf und die sieben Geißlein
Der Zaunkönig und der Bär
Rotkäppchen

1./2. Schuljahr

Müllenhoff, K. Das brave Mütterchen
aus: Deutsches Lesewerk, Heft 2 Niederdeutsche Sagen, Braunschweig 1959

Claudius,M. Mein Kindchen

Goethe,J.W. Der Nürnberger Spielwarenhandler

Tolstoj,L. Der Kern

Mitgutsch,A. Rund ums Rad
Ravensburg 1976

Busch, W. Die Affen

Zolotow, Ch. Der Himmel war blau
Hamburg 1963

Korschunow,I. Jan bastelt ein Weihnachtsgeschenk

Jan findet einen Freund

aus: Musil,L.(Hrsg.) Guten Morgen - Gute Nacht, Donauwörth 1970

Wölfel,U. Fünf Gläserne
aus: Du wärst der Pienek, Mülheim 1973

Kreuzer,R. Rita ärgert sich
aus: Texte Deutsch, Lesebuch für das 2.Schuljahr, Braunschweig 1977

Morgenstern,Ch. Wenn es Winter wird

Die drei Spatzen

Storm,Th. Mai

Krüss,J. Im Februar

Herburger,G. Helmut in der Stadt Reinbek, Rotfuchs Nr. 9

Morgenstern,Ch. Ein kleiner Hund mit Namen Fips

Russisches Märchen Rübenziehen

Christiane u. Frederik Die Rübe (Langspielplatte Die Rübe), Dortmund 1973

Ringelnatz Im Park

Grimm Märchen von einem, der auszog das Fürchten zu lernen

Wölfel,U. Die Geschichte vom Kinderbaum
aus: 27 Suppengeschichten, a.a.O.

Petrides,H. Fritz sagt
aus: Gelberg,H.J., a.a.O.

Hacks,P. Frau Tausendfuß hat Wäsche
aus: Wir spielen durch das ganze Jahr, Leipzig 1957

Bergengruen,W. Zwieselchen schreibt an den Osterhasen
aus: Kästner,E. Die lustige Geschichtenkiste, München 1972

Rodari Hallo, hier ist Papa
Reinbek, Rotfuchs Nr. 97

3./4. Schuljahr

Borchers,E. Oktober
aus: Und oben schwimmt die Sonne, München 1965

Borchers,E. Schöner Schnee
aus: Das große Lalula,München 1971

Kilian,S. Kindsein ist süß?
aus: Gelberg,H.J., a.a.O.

Ruck-Pauquet,L. Lila mit grünen Streifen
aus: Eine Badewanne voll Geschichten, München 1974

Thorvall,K. Gunnar schießt ein Tor, Hamburg 1968

Künzler,R. Warum ich Sabine nicht mehr mag
aus: Gelberg,H.J.(Hrsg.) Menschengeschichten, Weinheim 1975

Guggenmos,J. Wenn mein Vater mit mir geht
aus: Was denkt die Maus am Donnerstag, Recklinghausen 1968

Goethe,J.W. Gleich und gleich

Morgenstern,Ch. Vom Trinken

Seidel,H. Der Luftballon

Hindemith/Blecher Wir bauen eine Stadt
Das klingende Bilderbuch 4, Weinheim

3./4. Schuljahr

Bechstein,L. Der Wettlauf zwischen dem Hasen und dem Igel

Christiane u. Frederik Hase und Igel (Langspielplatte) a.a.O.

Haaken,Franz Die tapfere Schwester
aus: Gelberg,H.J., a.a.O. 1971

Hasler,E. Pepino
aus: Komm wieder Pepino,Zürich 1967

Lindgren,A. Pippi Langstrumpf

Schulz,Ch. Charlie Brown ist fast der Größte, Reinbek 1971

Biermann,W. Das Märchen vom kleinen Herrn Moritz, München 1972

Jandl,E. Der Knabe und die Straßenbahn

Grimm Hans im Glück

Der Froschkönig

3./4. Schuljahr

Rosegger,P. Die Geschichte von der Wunderlampe

Als ich das erste Mal auf dem Dampfwagen saß
aus: Als ich noch der Waldbauerbub war

Deutscher Kinderfreund Bastelanleitungen für Weihnachtsschmuck
31.Jahrg., Leipzig 1906

Curtmann,W. Die Kinder in der Freiheit
aus: Kinderschaukel 1, Ein Lesebuch zur Geschichte der Kindheit in Deutschland 1745-1860
Hrsg. Könneker,M.L.

3.2 Entwicklung neuer Gefühle und Wertungsstandpunkte anhand ästhetischer Texte

Die Schüler sollen erkennen....

a) ...daß durch die Rezeption von Texten Fragen aufgeworfen und Wertungen über Zusammenhänge in der Wirklichkeit entwickelt werden.	b) ... daß sie durch Texte Antworten auf Fragen erhalten können, die sich aus Problemzusammenhängen ihrer eigenen Wirklichkeit ergeben und ihre Fragen und Erfahrungen auf ein bewußteres Niveau heben.	c) ... daß sich in historischen Texten die gesellschaftliche Entwicklung ihrer Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Empfindungen nachvollziehen läßt.
-Entdecken, welche Auffassung der Autor von einem Sachverhalt vertritt	-eigene Erfahrungen und Fragen in Textzusammenhängen deuten	-Beziehungen herstellen zur eigenen Situation
-Tendenz der Problemdeutung und -lösung erkennen und erläutern;	-Angemessenheit von Problemdeutungen und -lösungen beurteilen	-Entdecken gleicher bzw. analoger Fragestellungen durch Vergleichen
-Anwenden eigener Erfahrungen bei der Herausarbeitung eines Standpunkts;	-eigene Antworten dem Text entgegensetzen	-erkennen, daß historisch neue Lösungsmöglichkeiten entwikkelt worden sind
-Erfassen von Gefühlen, die die Darstellung eines Sachverhalts auslöst, und erkennen, daß man ihn ähnlich oder anders wahrnimmt.	-die Position eines Textes erkennen und übernehmen	-Erahnen von Bewußtseinsveränderungen, die im Zusammenhang mit technischen und sozialen Veränderungen entstehen (können)
	-die Bedeutung gefühlsmäßiger Einstellungen erfahren	-die eigene Einstellung zu historischen Problemen erkennen
		-erfahren, daß Gefühle und Einstellungen, die beim Lesen historischer Texte entstehen, sich mit gegenwärtigen Erfahrungen verbinden

Beispiel-Texte

1./2. Schuljahr	1./2. Schuljahr	1./2. Schuljahr
Baumann, Ein Wassergraben, breit und tief *aus: Kinderland - Zauberland* *Recklinghausen 1971*	*Hannover, H. Herr Böse und Herr Streit* *aus: Das Einhorn sagt zum Zweihorn, Köln, 1974*	*Behmel, P. Das große Loch*
Wendt, I. Uli und ich *aus: Gelberg, H.J. a.a.O. 1971*	*Hannover, H. Die kitzlige Schnecke* *aus: Die Birnendiebe vom Bodensee, Frankfurt 197o*	*Volksgut, Wer will fleißige Handwerker sehn*
Wolfel, U. Tim will nicht mehr Tim sein *aus: Feuerschuh und Windsandale, Dusseldorf 1965*	*Hausmann, M. Er gibt sein Urteil ab* *aus: Martin, Gütersloh 1957*	
Lobe, M. Das Stadtchen Drumherum	*Grimm, Sterntaler* *Die Bremer Stadtmusikanten* *Das Lumpengesindel*	
Borchers, E. Und wenn einer kommt *aus: Ich weiß etwas, was du nicht siehst, München 1971*	*Tolstoj, L. Wassja und der Bettler* *Die drei Söhne*	
Mühlhaupt, K. Sabine und ihre Puppe *München 1971*	*Busch, W. Fink und Frosch*	
d'Vries, A. Streit *aus: Das Buch von Hans Frieder* *Konstanz 1964*	*Lindgren, A. Inga und ich machen Menschen glücklich* *aus: Mehr von uns Kindern in Bullerbü, Hamburg 197o*	
	Schwartz, D. Gespenster an der Wand *Reinbek 1972*	
	Lionni, L. Das größte Haus der Welt *Köln 1968*	
	Spang, G. Kalinka *Baden-Baden 1972*	
	Lobe, M. Das kleine Ich - bin - Ich *Wien, o.J.*	

3./4. Schuljahr

Wölfel, U.: Die grauen und die grünen Felder
Mühlheim 1970

Zulliger, H.: Angst
aus: Die Angst unserer Kinder, Frankfurt 1971

Weiss, P.: Nicht versetzt

Korinetz, J.: Und noch eins
aus: Dort weit hinterm Fluß, Weinheim 1971

Lenz, S.: So leicht fängt man keine Katze
aus: Wolter (Hrsg.) Kindergeschichten aus aller Welt, Berlin 1966

Behn, H.: Pablo zu Hause
aus: Pablo reitet in die Stadt, Berlin, 1959

Wendt, I.: Der Fredi bin ich

Borchert, W.: Als der Krieg aus war
aus: Reinbek 1949

Brecht, B.: Der Obstbaum

Härtling, P.: Oma findet Fußballspielen gut
aus: Oma, Weinheim, 1975

Krüss, J.: Der Sperling und die Schulhofkinder
aus: Halle u.a. (Hrsg.), Bilder und Gedichte für Kinder, Braunschweig 1971

Kilian, S.: Eigentlich geht Jürgen gern in die Schule
aus: Na und, Weinheim, 1972

3./4. Schuljahr

Schnurre, W.D.: Lieben heißt loslassen können
aus: Schnurren und Murren, Recklinghausen 1974

Grimm: Der kluge Knecht
Der alte Großvater und der Enkel
Die Bremer Stadtmusikanten
Das tapfere Schneiderlein

Hebel, J.P.: Der seltsame Spazierritt
Die beiden Fuhrleute

Borchers, E.: Ein Nachbar sagt zu dem Mann
aus: Borchers (Hrsg.), Ein Fisch mit Namen Fasch, Münschen, 1972

Ringelnatz, J.: Arm Kräutchen

Russisches Märchen: Die endlose Geschichte vom Storch und von der Rohrdommel
aus: Borchers (Hrsg.), Das große Lalula, München, 1971

Piwowarowa, I.: Das Leise und das Laute
aus: Das große Lalula, a.a.O. 1971

Borchers, E.: Das rote Haus in einer kleinen Stadt
aus: Das große Lalula a.a.O.

Korczak, J.: König Hänschen

Andersen, H.Ch.: Das kleine Madchen mit den Schwefelholzern

Horvath, Ö.: Die Legende vom Fußballplatz
Frankfurt 1970

Grimm: Der Wolf und der Fuchs

Nach: J.d.Lafontaine: Der Löwe und die Maus

Schwindt, M.: Rübezahl

3./4. Schuljahr

Schwab, G.: Dädalos und Ikaros

da Vicni, L.: Über Flugmaschinen
aus: Die mechanische Ente, Munchen 1974

Wacher, Ch.: Der Schneider von Ulm
aus: Die mechanische Ente a.a.O.

Till Eulenspiegel

Michels, T.: Wie der Christbaum entstanden ist
aus: Texte Deutsch, Lesebuch fur die Klasse 4

Raabe, W.: Mutter bekommt kein Geld

Scharrelmann, H.: Pideel Hundertmark
aus: Könneker, M.L. (Hrsg.) Kinderschaukel I

Müller, F.: Der Wohltätigkeitsbub
aus: Könneker (Hrsg.) a.a.O.

Unbekannter Verfasser: Kinderarbeit
aus: Lesebuch "Neue Fahrt", Band 6, Dusseldorf 1967

Heuchler, E.: Bergmanns Lebenslauf 1967
aus: Konneker, a.a.O.

3.3 Weiterentwicklung von emotionalen Einstellungen, von Erkenntnissen und Urteilen gegenüber Texten durch Einsicht in den Zusammenhang von ästhetisch-sprachlichen Mitteln und inhaltlichen Aussagen anhand ästhetischer Texte

a) Schüler sollen Einsicht gewinnen in die Wirkungszusammenhänge zwischen inhaltlichen Textaussagen und unterschiedlichen literarischen Textformen

- Entdecken von Textsorten und Textmerkmalen
- Identifizieren schon bekannter Textsorten
- Kennenlernen neuer Texte
- Nichtsprachliche "Texte" (z.B. Bildgeschichten) sprachlich nachvollziehen
- Einsicht in den Zusammenhang zwischen Funktion und Form eines Textes gewinnen;
- Textmerkmale identifizieren, die Gefühle auslösen, Tendenzen aufzeigen, Personen, Ort und Zeit der Handlung charakterisieren, Hinweise auf den Wahrheitsgehalt geben.

b) Die Schüler sollen erkennen, daß die Wirkung des Textes mitbestimmt ist von der Einstellung des Autors zu menschlichen und gesellschaftlichen Problemen

- Erkennen von Umständen, in denen Texte verwandt werden;
- Erkennen eigener Reaktionen auf einen Text
- Einsicht in den Zusammenhang von inhaltlichen Positionen und dem Gebrauch sprachlicher Mittel.

Beispiel-Texte

1./2. Schuljahr

Witze z.B. " Zwei Erbsen gehen spazieren
Die eine sagt: "Oh paß auf!
Da kommt eine Trep
p
p
p„

Abzahlreime z.B.: Auf dem Berge Sinai
wohnt der Schneider Kikeriki
Guckt mit seiner Brill' heraus
1, 2, 3 und du bist aus

Halbey Pampelmusensalat
Ich sehe was, was du nicht siehst
a.a.O,

Volksgut Atte katte nuwa

Jandl, E. Manche meinen
aus: Ein Fisch mit Namen Fasch, a.a.O.

Krylow, I. Warum das Schwein weinte
aus: Spielen und Lernen 1974, Heft 3

Orff, K.u.a. Das Huhn gagackt,die Ente quakt
Das klingende Bilderbuch 2 Weinheim o.J.

3./4. Schuljahr

Jandl, E. Familienfoto
aus: Borchers (Hrsg.) Das große Lalula a.a.O.

Volksgut Verkehrte Welt
aus: Borchers (Hrsg.) Das große Lalula a.a.O.

Carrol Dunkel war's, der Mond schien helle

Volksgut Der Herr, der schickt den Jockel aus
aus: Borchers (Hrsg.) Das große Lalula a.a.O.

Kein, E. Ungeachtet des, was mit ihm geschieht

Hacks, P. Nachricht vom Leben der Spazoren
aus: Borcheis (Hrsg.) Ein Fisch ... a.a.O.

Wölfel, U. Sprachen
aus: Warum-Geschichten, Düsseldorf 1971

1./2. Schuljahr

Lionni, L. Stück für Stück,
Köln 1962

Hannover, H. Schrei Vogel
aus: Die Birnendiebe vom Bodensee a.a.O.

Kilian, S. Von Igor, dem schrecklichen Kind
aus: Gelberg, H.J. (Hrsg.) 1971 a.a.O.

Jandl, E. Fünfter sein
aus: Borchers (Hrsg.) Ein Fisch mit Namen Fasch a.a.O.

Hacks, P. Ladislaus und Komkarlinchen
aus: Turmverlies, Gütersloh 1964

Christiane + Frederik Lassy und Struppi
Langspielplatte a.a.O.

Grips-Theater Dreck, Dreck,Dreck
Wagenbachs Quartplatte 10

Rückert, F. Was müssen das für Bäume sein
aus: Borchers (Hrsg.) Das große Lalula a.a.O.

3./4.Schuljahr

Hebel, J.P. Die Ohrfeige
Der vorsichtige Träumer
Das seltsame Rezept

Schmid, C.v. Der große Kohlkopf
aus: Jeanjour, H. (Hrsg.) Thienemanns Neues Schatzkästlein, Stuttgart 1965

Krylow, I.A. Warum das Schwein weinte
aus: Spielen und Lernen, 1974, Heft 3

Brief eines Hirschen an seinen Treibjäger
aus: Zwischen den Zeilen, Lesebuch für die 4.Schulstufe, Wien 1975

Brecht, B. Ein Fisch mit Namen Fasch

Höfle, H. Peter sammelt Zeit

Manz, H. Wegwerfsachen
aus: Vorlesebuch Religion Bd. 1, Göttingen 1971

II.

Richtlinien für die Strukturierung didaktischer Entscheidungen unter inhaltlichen Schwerpunkten

- aufgezeigt an Beispielen -

Die folgenden vier Unterrichtsbeispiele sind vor allem unter dem Gesichtspunkt ihres strukturellen Aufbaus dargestellt. Sie repräsentieren vier typische Varianten, unter denen Schüler sich mit dem Problemgehalt eines Sachverhalts auseinandersetzen.
Dabei ist die Unterrichtsstruktur von dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand abhängig.

Sie findet ihre Entsprechung

- in dem methodischen Aufbau als Grundlage der gedanklichen Auseinandersetzung
- in der jeweils notwendigen kommunikativen Anforderung und
- in der notwendigen Beherrschung sprachlicher Mittel.

1. Eine konkrete Tätigkeit und ihr Produkt als Gegenstand sprachlicher Erkenntnis - UNTERRICHTSBEISPIEL: Salat herstellen und ein Rezept entwickeln

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
GEGENSTÄNDLICHE HANDLUNG	Erarbeitung der Problemsituation Salat für ein Fest/ ein gemeinsames Essen herstellen		
- Planung	o ein Produkt kann auf unterschiedliche Weise hergestellt werden - eigene Erfahrungen - Bilder - Rezepte in ein Gespräch einbeziehen	- Erzählen, auf welche Weise man mit dem Problemgegenstand vertraut (geworden) ist; (die subjektive Bedeutung des Gegenstands sollte zum Ausdruck kommen)	Oberbegriffe bilden
	o Für den Prozeß der Herstellung braucht man gemeinsame Vorstellungen, an denen man sich orientieren kann - Zutaten - Tätigkeiten symbolisch festhalten	- Unterschiede in den verschiedenen Vorstellungen erkennen (durch bildliche Darstellungen/Collagen pointiert herausarbeiten) - Kategorien für einen Plan finden/benennen	Unterbegriffe symbolisch darstellen und entsprechend zuordnen
	o Ein gemeinsamer Arbeitprozeß braucht seine Organisation - Bereitstellen des Materials - wichtige Arbeitsschritte - Zusammensetzung der Gruppen - Verteilung der Arbeit - Zeit besprochen	- Plan mit Symbolen/Wörtern ausfüllen	
- Realisierung	Durchführung der konkreten Handlung		
	o Die Gruppen organisieren ihren Arbeitsprozeß selbständig	Sich untereinander verständigen, zeigen, was einem Spaß macht, Hilfe suchen, sich abstimmen...	
	o Der Lehrer beobachtet die Schüler bei ihrer Tätigkeit, berät und hilft. Wenn irgend möglich, fotografiert er die wichtigsten Teilhandlungen		
VERGEGENSTÄNDLICHTE/ MATERIALISIERTE HANDLUNG	Eine Problemsituation nacherleben/analysieren		
Symbolisierung der Situation	o Fotos von verschiedenen Handlungssituationen anschauen - Erzählen, was von der erlebten Situation zu sehen ist - Ergänzen, was nicht zu sehen ist, was vorher und nachher passiert - Die Abbildung der eigentlichen Handlung auf dem Foto markieren	Situationen beschreiben, dabei müssen die Einzelheiten des Kontextes erst dann versprachlicht werden, wenn die Erzählung nicht mehr auf die bildliche Darstellung Bezug nehmen kann. Wichtig ist, daß die emotionale Beteiligung zum Ausdruck kommt.	Sätze in sinnvollem Zusammenhang gebrauchen; Kontextmerkmale, die nicht bildlich dargestellt sind, versprachlichen
Symbolisierung der Handelungsstruktur	o Darstellung des Handlungsablaufs und von Symbolen - Jeder Schüler stellt den Ablauf der Handlung aus seiner Sicht mit Bildsymbolen dar. - Wichtige Handlungselemente pantomimisch darstellen und errraten	Vorformen sprachlicher Abstraktion als ureigener Erkenntnisschritt jedes einzelnen Schüler. Sie werden dann in spielerischer Form in einen sprachlichen Zusammenhang gebracht und benannt.	Tätigkeiten benennen

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
VERSPRACHLICHUNG DER HANDLUNG	Eine Handlung - mit ihren Merkmalen - in ihrer Abfolge als Wissen verallgemeinern		
Versprachlichung der Merkmale der Handlung	o Bildliche Darstellung der wesentlichen Handlungselemente in entsprechender Reihenfolge und Beschriften		Wörter für die Zutaten, Geräte, Tätigkeiten kennen, lesen und schreiben können
Versprachlichung des Handlungszusammenhangs	o Darstellung in Form eines Rezepts		Den Handlungsablauf in einer Folge einfacher Sätze rekonstruieren.

Weitere inhaltliche Beispiele, die entsprechend strukturiert werden können:

- Ein Aquarium einrichten
- Kresse säen
- Einkaufen
- Puppen basteln

2. Entwicklung des Problemgehalts alltäglicher Erfahrungen durch sprachliche Kommunikation -

UNTERRICHTSBEISPIEL: Über den Sinn von Regeln und Verhaltenserwartungen nachdenken

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
SCHRITTWEISE ENTWICKLUNG DES PROBLEMS/ SACHVERHALTS	Kinder spielen gern "Schule" - Rollenspiel mit typischen Szenen aus dem Schulalltag (von den Schülern selbst ausgewählt)		
	o Im Spiel zeigt sich, was für Schüler jeweils typische Situationen im schulischen Alltag sind, welche Normen dabei offensichtlich vorherrschend sind und wie sie nach ihrer Vorstellung "durchgesetzt" werden (sollten) bzw. zum Tragen kommen o Unterschiedliche Auffassungen gleicher Probleme im Spiel herausfinden	Sprachliche Äußerungen, durch die Verhaltensweisen, Auffassungen von Verhaltenserwartungen, Beziehungen der dargestellten Personen vergegenständlicht und Situationen typisiert werden (ein Schüler schämt sich, hat Angst, zeigt Vertrauen, schweigt beharrlich, widerspricht ..., weil ...)	Sprachliche Äußerungen, die "Rollen" entsprechen
	- Diskussion des eigentlichen Sachverhalte		
	o Das Verhalten in der Schule unterliegt bestimmten Ansprüchen, Verhaltenserwartungen, Geboten, Verboten o Gleiche Situationen können unterschiedlich interpretiert werden; dies ist u.a. vom Entstehungszusammenhang abhängig o Ansprüche, Erwartungen ... können durch unterschiedliches Verhalten des Lehrers durchgesetzt werden	Collagen mit beweglichen Figuren oder Folien für Tageslichtprojektoren gestalten, die normativ strukturierte Situationen variabel darstellen (zu spät kommen, etwas vergessen haben, miteinander reden ...) Begründungen für unterschiedliche Verhaltensweisen/Reaktionen entwickeln Formen des Verständnisses, der Geduld/Ungeduld, der Ablehnung, Unterstützung, offener Fragehaltung, des Aufforderns, Befehlens ... in sprachlichen und in nichtsprachlichen Äußerungen erkennen und auf den Situationszusammenhang beziehen	Verhalten beschreiben, Begründungszusammenhänge in Kausalsätzen ausdrücken; Hauptsätze, die mit "aber" eingeleitet werden, verwenden Verhaltensmerkmale beschreiben
ANALYSE DER PROBLEM-SITUATION	- Schulszenen in historischem Kontext: Die Schüler erarbeiten Merkmale, die Widersprüche oder Analogien zu ihrer eigenen Situation aufzeigen		
	Bilder von o Klassen, in denen so viele Schüler waren, daß der Lehrer den einzelnen nicht wahrnehmen konnte - ältere Schüler kümmerten sich um jüngere (z.B. englische Armenschule) o Schulszenen, in denen Schüler Angst vor Strafen haben	Die wichtigsten Kenntnisse zum Verständnis der historischen Situation aufnehmen Die dargestellten Situationen beschreiben, mit der eigenen Situation vergleichen Feststellen, daß es Gesichtspunkte für einen Vergleich gibt, die mit der allgemeinen Aufgabe der Schule zusammenhängen	Einzelheiten in Zusammenhängen auf Abbildungen erkennen und benennen Deutungen, Behauptungen formulieren Komperative benutzen Kategorien benennen

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
	o Klassenräume, in denen viele lange Bänke stehen, so daß man sich nicht bewegen, keinen Kontakt entwickeln kann o Lernsituationen, in denen ein Lehrer mit Geduld und liebevoller Zuwendung etwas erklärt (Quelle z.B. Staatsarchiv Berlin)		
FORMULIERUNG DER ENTDECKTEN WIDERSPRÜCHE ALS FRAGEN DURCH DIE SCHÜLER	- Diskussion, die zu folgenden Fragen führt		
	o Wie kommen bestimmte Ordnungen und Erwartungen zustande? o "Was" gilt bei uns? o Was denken unsere Eltern/ Großeltern darüber - war es bei ihnen schon ähnlich?	Fragen nach der Bedeutung von bestimmten Verhaltenserwartungen stellen: - pünktlich sein? - nicht miteinander reden? - alleine arbeiten? - Arbeitsanleitungen beachten? Gelten diese Anforderungen immer? Gilt auch das Gegenteil (Beispiele finden)	Indirekte und direkte Frageform benutzen
LÖSUNG VON PROBLEMSTELLUNGEN IN TEILAUFGABEN	- Folgende Teilaufgaben sollen durch bildliche Darstellung und sprachliche Erläuterungen bearbeitet werden		
	o Ein Schüler kommt zu spät o Ein Schüler hat beim Basteln einen Einfall, wie man etwas anders machen könnte o Nach der Pause, vor Beginn der Unterrichtsstunde soll es ruhiger in der Klasse werden o Zwei Schüler wollen ein Arbeitsblatt mit Mathematikaufgaben gemeinsam bearbeiten	Geschichten erfinden, in denen die bezeichneten Situationen in einen Zusammenhang gestellt und einer entsprechenden Lösung zugeführt werden Diskussion, ob die jeweilige Lösung und die ihr entsprechenden Normen gut begründet sind	Logik des inhaltlichen Zusammenhangs in Satzfolgen mit einfachen Nebensätzen widergeben
	- Veränderungen von Auffassungen nachvollziehen		
	Eltern, vor allem Großeltern, haben zu manchen Fragen eine andere Ansicht ("Meine Großmutter sagt oft: Das hätte es bei uns früher nicht gegeben!") o Großeltern in die Schule einladen mit der Bitte, aus ihrer Schulzeit zu erzählen und Fotos mitzubringen o Verständnis für andere Einstellungen entwickeln	Ansichten und Urteile von Eltern und Großeltern in Erfahrung bringen - Fragen entwickeln, formulieren - Beispiele vorspielen, mit Eltern und Großeltern diskutieren - bei Erzählungen und Beschreibungen zuhören und nachfragen	

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
SCHLUSS-FOLGERUNGEN	- Erkenntnisse in Handeln umsetzen		
	o Regeln, die nicht einengen, sondern dazu beitragen, daß alle Schüler aktiv und selbständig der Gestaltung des Unterrichts bzw. des schulischen Gesehehens teilnehmen		Einige wichtige Regeln als Bedingungszusammenhang formulieren (wenn ..., dann ...)
	o Bedingungen, die man schaffen kann, (z.B. Raumgestaltung, Arbeitsmaterial ...) und durch welche bestimmte Verhaltenserwartungen erst sinnvoll werden	Inhaltliche Pläne aufstellen, die es ermöglichen, bestimmte Verhaltensweisen zu realisieren	Sätze mit Modalverben verwenden

Weitere inhaltliche Beispiele, die entsprechend strukturiert werden können:

- Junge und alte Menschen
- Was ist modern? (...aktuell, saisonbedingt...?)
- An einem Omnibus steht: "Haben Sie Geduld, ich ersetze 50 PKWs vor Ihnen"
- Geschenke

3. Bearbeitung eines Problems - Entwicklung und Beurteilung von Lösungsmöglichkeiten -

UNTERRICHTSBEISPIEL: Spielmöglichkeiten auf dem Schulhof

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
DIE SCHÜLER MIT DER ZENTRALEN FRAGE EINES PROBLEMS UND MIT VORSCHLÄGEN FÜR EINE PROBLEMLÖSUNG KONFRONTIEREN	Darlegung des problemhaften Sachverhalts durch den Lehrer "Ihr beklagt euch immer wieder darüber, daß ihr in der Pause nicht so spielen könnt, wie ihr es möchtet. Laufen ist verboten, die Jungen stören die Mädchen beim Gummi-Twist.... Kreisgespräch	Den Zusammenhang zwischen eigenen Erfahrungen und der Struktur, in der das Problem angesprochen wird, gedanklich herstellen.	
	Aufforderung an die Schüler, die zentrale Frage nach geeigneten Spielmöglichkeiten in der Pause differenzierter zu beschreiben.	Von Erfahrungen berichten, Zusammenhänge darstellen, Wünsche äußern, Vermutungen über sinnvolle Änderungen entwickeln.	Erfahrungen beschreiben:
	Entwicklung eines Vorschlags durch den Lehrer. Er erläutert z.B., - daß noch Geld zur Verfügung steht, um Spiele für die Pause anzuschaffen, - daß die Konferenz beschlossen habe, Spiele zur Auswahl in die Schule bringen zu lassen, - daß die dritten Klassen aufgefordert werden, zu beurteilen, was den Wünschen der Schüler entgegenkommt, - daß sie aufgrund dessen einen Vorschlag zur Nutzung des Pausenhofs entwickeln sollen	Erfassen der angesprochenen Problemsituation; Äußerungen, die zeigen, - daß man sich identifiziert, - daß man Zweifel hat, - daß etwas unklar ist.	Adverbiale Bestimmungen benutzen Wenn-dann-Sätze nutzen Verben, die die Absolutheit einer Aussage relativieren (ich finde, ich glaube... benutzen.
ANALYSE DER PROBLEMSITUATION	Teilaufgaben Klare, zielgerichtete Aufgabenstellung		
	- Sich mit den angebotenen Spielen vertraut machen - Regeln und Spielbedingungen erkennen - Vorschläge zur Auswahl entwickeln - Im Sandkasten modellhaft die "neue" Nutzung des Schulhofs planen; dabei auch bisher vertraute Spiele berücksichtigen - Modellplanung in der Realität überprüfen (Ist der für bestimmte Spiele vorgesehene Platz auch wirklich so geeignet, wie man es sich im Modell vorgestellt hat?) - Übertragung des Modells in einen Plan.	Merkmale erkennen, sagen, was einem gefällt/nicht gefällt. Regeln kennen, Beurteilen, sich gegenseitig mitteilen. Verhältnis von Spielwünschen, Spielangeboten und Bedingungen diskutieren. Vorschläge für eine Auswahl begründen. Eine Liste zusammenstellen. Vorschläge machen, Beurteilen, unterschiedliche Überlegungen in Erwägung ziehen, versuchen, Absichten durchzusetzen. Vergleichen, Beweise aufzeigen, überzeugende Beispiele vorstellen, räumliche Bedingungen beschreiben. Reale Vorstellungen in Maßstäbe und rechnerische Daten sprachlich umsetzen.	Adjektive und Verben, die Spiele und ihre Verwendung beschreiben, benutzen. Substantivierte Verben. Adverbiale Bestimmungen Präpositionen Maßangaben kennen

Struktur des unterrichtlichen Lernprozesses	Methodischer Aufbau	Sprachliche Kommunikation	Sprachbeherrschung
ENTSCHEIDUNG FÜR EINE LÖSUNG VORBEREITEN UND DURCHFÜHREN	**Planspiel** Den eigenen Plan mit den Plänen aus Parallelklassen vergleichen. In einem Planspiel die Pläne der anderen Klassen befragen und verteidigen, um die Gründe für andere Entscheidungen zu verstehen.	Vorschläge anderer verstehen Argumente aus der Sicht anderer entwickeln. Eigene Vorschläge argumentativ verteidigen. Gemeinsamkeiten, Übereinstimmungen formulieren.	Verben, die Vermutungen andeuten "Weil-Sätze" (Kausalbeziehungen) benutzen Formen des Vergleichs anwenden.
	Plenumdiskussion aller 3. Klassen In einer gemeinsamen Diskussion der Parallelklassen eine Entscheidung entwickeln. Unter konsequenter Diskussionsleitung - erläutert jede Klasse ihren Plan. - werden alternative Lösungen jeweils begründet. - werden Entscheidungen auf auf einem Plan durch Overhead-Projektor verdeutlicht, damit die Konsequenzen für weitere Entscheidungen deutlich werden. - wird schließlich die Entscheidung über einen endgültigen Plan festgehalten.	Anhand des jeweiligen Plans zusammenhängende Darstellung der selbstentwickelten Vorschläge Nachfragen, Erläuterungen verlangen Vergleiche von Begründungen Vorschläge entwickeln, die möglichst viele Interessen berücksichtigen Unter Hinweis auf mögliche Konsequenzen projektiv argumentieren Feststellungen treffen Zustimmung/Ablehnung äußern	Die Abfolge von Sätzen für eine klare Darstellung beachten. Fragen, die mit Fragewörtern eingeleitet werden.

Weitere Beispiele, die entsprechend strukturiert werden können:

- Ein Fest gestalten
- Eine Klassenbücherei einrichten
- Schulgarten anlegen
- Korrespondenz mit einer anderen Klasse aufnehmen

4. Mehr oder weniger spontanes Aufgreifen eines aktuell geäußerten Problems

Probleme, die im Rahmen der alltäglichen Schulwirklichkeit unmittelbare Bedeutung erlangen können, sind zum Beispiel:

- Konflikte
- Angst
- Außenseiter
- Wunsch nach einem Ausflug,
  nach einer Spielstunde ....

Diese Probleme sind jedoch - je nach ihrem Entstehungszusammenhang - völlig unterschiedlich strukturiert. Insofern ist ihre Bearbeitung auch von der jeweiligen Situation abhängig. Es kann deshalb an dieser Stelle kein inhaltliches Beispiel zur Strukturierung des Unterrichts dargestellt werden. Wenn solche Probleme im Rahmen des Deutschunterrichts aufgegriffen werden, ist zu entscheiden,

- ob das Problem spontan mit der ganzen Klasse diskutiert werden kann oder
- ob es zunächst zurückgestellt werden muß, damit es differenziert vorbereitet werden kann.

Schlußbemerkung

Bezieht man den in dieser Arbeit entfalteten Zusammenhang der "produktorientierten" schulischen Curriculumentwicklung im Marburger Grundschulprojekt und der fachdidaktischen Begründung der hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe auf die leitende Intention einer auf Veränderung der Schulpraxis gerichteten Innovation, so stellt sich die Frage danach, wie - nach der Verbreitung der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe an die Lehrer - die Lehrplanreform in Hessen in Bezug auf die Praxis des Unterrichts und der Lehrer an den Grundschulen fortgeführt wird.

Die curriculare Rahmenvorgabe wird ab 1.2.1980 in einem landesweit zu organisierenden Erprobungsverfahren auf ihre Praxiswirksamkeit hin unter Realitätsbedingungen konkretisiert, erprobt und weiterentwickelt.

Da die Verfasserin im Rahmen des Hessischen Instituts für Bidlungsplanung und Schulentwicklung die Zuständigkeit für die konkrete Konzeptionierung, Koordination und Auswertung dieses Erprobungsverfahrens hat, sollen als Ausblick einige Überlegungen zur Konzeption der Rahmenrichtlinien-Erprobung im Zusammenhang mit Schulentwicklung im Primarbereich aus einem Arbeitspapier der Verfasserin (SCHEFFER 1979, 2) an den Schluß gestellt werden:

"Ganz allgemein ist der wichtigste Beitrag der Rahmenrichtlinien für die Entwicklung der Grundschule in der fachwissenschaftlichen Begründung bzw. der Zielorientierung der Unterrichtsinhalte zu sehen. Die Erarbeitung einer fachdidaktischen Konzeption für den Unterricht ist ein wichtiger Fortschritt; mit ihm sind jedoch die (in vielen Reformansätzen) angedeuteten Probleme für die Grundschule noch keineswegs gelöst. Die Rahmenrichtlinien stellen vielmehr zunächst einmal einen politisch akzeptierten, fachlich differenzierten Begründungsrahmen dar. Mit ihm können viele allgemeine Unterrichtsprobleme (z.B. Selbsttätigkeit, Förderung und Differenzierung) neu interpretiert werden. Andere Probleme werden jedoch schärfer in den Mittelpunkt gerückt; so führt z.B. die mit den Rahmenrichtlinien eingeleitete Verfachlichung des Unterrichts (und der damit verbundenen Bedingungen) häufig dazu, daß die Komplexität von Lebensbezügen, Erfahrungen und Tätigkeiten, die den Lernprozeß der Grundschüler verkörpert, auf den Erwerb isolierten Wissens reduziert wird. Schulfächer sollten aber gerade in der Primarstufe ein Medium 'zur Ermöglichung einer Vielzahl von Formen der Weltbegegnung bleiben - vom Zusammenleben und Arbeiten, Planen und Lernen bis hin zu Formen politischer Reflexion, des Sports und der Unterhaltung.' (MESSNER 1978, 223) Darin verbinden sich die Fähigkeiten des Erkennens, das Können und Wissen mit 'praktisch konkrete(r) Urteilskraft, mit dem Verständnis für andere, Solidarität, Durchhaltekraft auch bei Rückschlägen, Geduld, im eigenen Lebenskreis wurzelnder Identität.' (MESSNER 1978, 223)
Mit der Erprobung der Rahmenrichtlinien müssen also

> Fragen nach der Gestaltung des Unterrichts und der Weiterentwicklung der Grundschule in einem umfassenderen Sinn aufgeworfen werden. Es geht im eigentlichen Sinn um die Entwicklung der Primarstufe auf der Basis der Rahmenrichtlinien."

Die mit der "produktorientierten Konzeption" im Marburger Grundschulprojekt erarbeiteten Ergebnisse und Erkenntnisse können in diesem Prozeß in doppelter Weise zur Geltung gelangen:

- Sie können als die in die fachdidaktische grundschulspezifische Konzeption der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe eingegangene Leitperspektive eine Orientierung für die Analyse, Interpretation und innovative Veränderung alltäglicher Unterrichtspraxis sein.

- Sie können als komplexe Unterrichtseinheiten für den notwendigen Zwischenschritt von dem staatlich legitimierten Bezugsrahmen zur individuellen Planung und Durchführung von Unterricht eine exemplarische Konkretisierung und Anregung darstellen.

LITERATURVERZEICHNIS

ACHTENHAGEN, F./ MEYER, H. L.	Curriculumrevision Möglichkeiten und Grenzen München 1971
ALBRECHT, E.	Sprache und Philosophie Berlin 1975
BADURA, B.	Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation Stuttgart 1971
BAUMGÄRTNER, C.A. (Hrsg.)	Lesen. Ein Handbuch Hamburg 1973
BECKER, H./BONN, P./ GRODDECK, N.	Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung in Hessen In: betrifft: erziehung 8/1972, S. 19 - 29
BEHR/GRÖNWOLDT/NÜNDEL RÖSELER/SCHLOTTHAUS	Sprachliche Kommunikation Weinheim 1972
BEINLICH, A.	Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr Emsdetten 1969 (Bd. 1) Emsdetten 1970 (Bd. 2)
BERNSTEIN, B.	Der Unfug mit der "kompensatorischen" Erziehung In: betrifft: erziehung 9/1970, S. 15 ff.
BERNSTEIN, B.	Studien zur sprachlichen Sozialisation Düsseldorf 1971
BERNSTEIN, B.	Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle Düsseldorf 1975
BODAMMER, Th.	Hegels Deutung der Sprache Hamburg 1969
BOETTCHER, W. et. al.	Schulaufsätze - Texte für Leser Düsseldorf 1973

BONN, A./KLEINSCHMIDT, C./ RICHTER, H./SCHEFFER, U.	Innovation in der Grundschule und Elternarbeit. Ein Konflikt und seine Aufarbeitung In: Büchner P. (Hrsg.) Die Eltern und die Schule München 1976, S. 196 - 249 (a)
dies.	Projekt: Schulhof - Spielhof In: Die Grundschule 1/1976, S. 40 - 46 (b)
BRECHT, B.	Volkstümlichkeit und Realismus In: Brecht, B. Über Realismus Frankfurt^{3}1975, S. 67 - 78
BRÜGELMANN, H.	Offene Curricula In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1972, 95 - 118
ders.	Strategien der Curriculumreform Tübingen 1975
BRUNER, J.	On cognitive growth In: Bruner, J. Toward a theory of instruction Cambridge 1976
BÜHLER, H.	Sprachbarrieren und Schulanfang Weinheim 1972
BÜNTING, K.D,/ KOCHAN, D.C.	Linguistik und Deutschunterricht Kronberg 1973
CAZDEN, C.B.	Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch In: Klein/Wunderlich, (Grsg.) Aspekte der Soziolinguistik Frankfurt 1971, 267 - 296
DAHRENDORF, M.	Trivialliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption In: Diskussion Deutsch 1971, 302 - 313

DAHRENDORF, M.	Leseerziehung oder literar-ästhetische Bildung? In: Wilkending, (Hrsg.) Literaturunterricht München 1972, 150 - 169
ders.	Jugendliteratur im gesellschaftlichen, literarischen und pädagogischen Bezugsfeld In: Haas, G. (Hrsg.) Kinder- und Jugendliteratur Stuttgart 1974, 21 - 60
ders.	Triviale Kinder- und Jugendliteratur in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Bedingungen In: Diskussion Deutsch 10/1978, 393 - 406
DEUTSCH, M.	Die Rolle der sozialen Schicht in Sprachentwicklung und Kognition In: Klein/Wunderlich (Hrsg.) Aspekte der Soziolinguistik Frankfurt 1971, 24 - 40
DEUTSCHER BILDUNGSRAT	Strukturplan für das Bildungswesen Bonn 1970
ders.	Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung Bonn 1974
DINGELDEY, E./VOGT, J.	Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht München 1974
DITTMAR, N.	Soziolinguistik Frankfurt 1973

DODERER, K.	Das Sachbuch als literaturpädagogisches Problem In: Die Barke Wien 1961, S. 259 - 328 Zitiert nach: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.), Lesen. Ein Handbuch, Hamburg 1973, S. 495 ff.
EDELSTEIN, W.	Struktur, Prozeß, Diskurs Vorüberlegungen zu einer kognitivistischen Curriculumtheorie Berlin 1973 (Typoskript)
FORSCHUNGSPROJEKT GRUNDSCHULE	Antrag auf Bewilligung Marburg 1972 (Typoskript)
FREY, K. (Hrsg.)	Curriculum-Handbuch Band 1 - 3 München 1975
FUCHS, W.	Empirische Sozialforschung als politische Aktion In: Soziale Welt 1/1970/71
GALPERIN, P. J.	Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen In: Hiebsch, H. (Hrsg.) Ergebnisse der sowjetischen Psychologie Berlin 1973, S. 367 - 405
GARLICHS, A./HEIPCKE,K./ MESSNER, R./RUMPF, H.	Didaktik offener Curricula Weinheim 1975
GERBAULET, S. et. al.	Schulnahe Curriculumentwicklung Stuttgart 1972
HAAG, F./KRÜGER, H./ SCHWÄRZEL, W./WILDT, J.	Aktionsforschung München 1972
HABERMAS, J.	Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz In: Habermas, J./Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft der Sozialtechnologie Frankfurt 1971, S. 101 - 141
ders.	Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, K.O. (Hrsg.) Sprachpragmatik und Philosophie Frankfurt 1976, S. 174 - 272

HAHNE, K./
WÄCHTER, H.
Findung von Lernzielen und Lerninhalten im fächerübergreifenden Schulunterricht am Beispiel von fächerübergreifenden Materialien
In: Frey, K. (Hrsg.) Curriculum-Handbuch Bd. I,
München 1975, S. 367 - 373

HALLER, I.
Keine Lehrpläne mehr in Hessen? Zur Konzeption zukünftiger Curriculumentwicklung
In: HESSISCHER KULTUSMINISTER, Amtsblatt 1971, S. 981 - 988

dies.
Schulplanung als Surrogat für eine neue Schulpraxis
Zur Funktion der hessischen Curriculumentwicklung 1970 - 1975. Eine Fallstudie
Frankfurt 1976

HALLER, I./
SCHURIG, M./WOLF, H.
Hessische Curriculumreform 1968 - 1976 Begründungen - Aufgaben - Probleme
In: Beihefte zu curriculum konkret
S. 1 - 61
Frankfurt 1977

HALLER, I./WOLF, H.
Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung
In: curriculum konkret 1/1973,
S. 3 - 64

HALLIDAY, M.A.K.
Relevante Sprachmodelle
In: Kochan, D.C. (Hrsg.) Sprache und kommunikative Kompetenz
Stuttgart 1973, S. 66 - 79

HARTIG, M./KURZ, U.
Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik
Frankfurt 1971

HAUEIS, E./HOPPE, O.
Aufsatz und Kommunikation
Düsseldorf 1972

HEGEL, G.W.F.
Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse 1830
Zitiert nach: Bodammer, Th., Hegels Deutung der Sprache
Hamburg 1969

HEBEL, F.
Pragmatische und poetische Texte
In: Diskussion Deutsch 12/1978,
519 - 540

HEINZE, T./MÜLLER, E./ STICKELMANN, B./ ZIMNECKER, J.	Handlungsforschung im pädagogischen Feld München 1975
HELMERS, H.	Die "Wahrheit" in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts In: Wilkending, G. (Hrsg.) Literaturunterricht München 1972, S. 106 - 122
ders.	Didaktik der deutschen Sprache Stuttgart 1975
	Praxisanalyse und Zielperspektive des Literaturunterrichts In: Schwartz, E. (Hrsg.) Lesewerke und Texte für die Grundschule, Arbeitskreis Grundschule e. V. Frankfurt 1975, S. 39 - 48
HERRLITZ, W./ HUNDSNURSCHER, F.	Kommunikation und Sprache In: Funkkolleg Sprache, Studienbegleitbrief 1, Weinheim 1971
HESSISCHER KULTUSMINISTER	Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien In: bildungspolitische information 2/1970 S. 12 - 16
ders.	Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien) Begründungen, Aufgaben, Zielperspektiven In: bildungspolitische information 3/1972 (a)
ders.	Erster Entwurf zu den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe Wiesbaden 1972 (unveröffentl. Typoskript) (b)
ders.	Erlaß v. 30.8.1972 (Rahmenrichtlinien) In: Amtsblatt 1972, S. 819f (c)
ders.	Erlaß v. 11.7.1973 (freiwillige Erprobung der Rahmenrichtlinien Primarstufe, Sekundarstufe I) In: Amtsblatt 1973, 908 ff.

HESSISCHER KULTUSMINISTER — Zweiter Entwurf zu den Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe Wiesbaden 1974 (unveröffentl. Typoskript)

ders. — "Erprobungsberichte" zu den Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I, Bd. I, (Grund-, Haupt- und Realschulen) Wiesbaden 1975

ders. — Die aktuelle Information: Rahmenrichtlinien In: bildungspolitische informationen 2/1976, S. 22 - 41 (a)

ders. — Rahmenrichtlinien für die Primarstufe und die Sekundarstufe I (Erlaß zur landesweiten verbindlichen Erprobung der Rahmenrichtlinien v. 20.7.1976) In: Amtsblatt 1976, S. 391 f.(b)

ders. — Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien In: bildungspolitische informationen 2/1978 S. 18 - 32 (a)

ders. — Fünfte Verordnung über Rahmenpläne v. 12.10.1978 (Verbindlichkeit der allgemeinen Grundlegung der Rahmenrichtlinien) Amtsblatt 1978, S. 761 (b)

ders. — Neunzehnte Verordnung über Rahmenpläne v. 2.9.1979 (Freigabe der Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe zur landesweiten verbindlichen Erprobung) In: Amtsblatt 1979, S. 571 (a)

ders. — Rahmenrichtlinien Deutsch Primarstufe (Ausgabe: Oktober 1979) Frankfurt 1979 (b)

HESSISCHES SCHULVERWALTUNGSGESETZ — in der Fassung vom 4.4.1978 In: HESSISCHER KULTUSMINISTER (Hrsg.) bildungspolitische informationen, 2/1978, S. 3 - 17

HOLZKAMP, K.	Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung Frankfurt 1973
HUMBOLDT, W. v.	Schriften zur Sprache Stuttgart 1973
HUSCHKE, P./ SCHEFFER, U./ WÄCHTER, H.	Analyse von Sozialisationsbedingungen als Grundlage zur Planung und Durchführung von Curriculumprozessen (am Beispiel eines neuen Schulanfangs) In: Frey, K. (Hrsg.) Curriculum-Handbuch Bd. I München 1975, S. 574 - 581
HYMES, D.	Modelle für die Wechselwirkung von Sprache und sozialer Situierung In: Kochan, D. C. (Hrsg.) Sprache und kommunikative Kompetenz Stuttgart 1973, S. 80 - 108
INGENDAHL, W.	Aufsatzerziehung als Hilfe zur Emanzipation Düsseldorf 1972
JENSEN, A./ LAMSZUS, W.	Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat Hamburg 1910
dies.	Schul-Kaserne oder Gemeinschaftsschule Berlin 1921
KAGAN, M.	Vorlesungen zur marxistisch-leninistischen Ästhetik München 1974 (Original: Leningrad 1971)
KESELING, G. et. al.	Sprach-Lernen in der Schule. Die Funktion der Sprache für die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten Köln 1974
KLAFKI, W.	Studien zur Bildungstheorie und Didaktik Weinheim 1963

KLAFKI, W.
Handlungsforschung im Schulfeld
In: Zeitschrift für Pädagogik
4/1973, 487 - 516

KLAFKI, W./
LINGELBACH, K. C./
NICKLAS, H. (Hrsg.)
Probleme der Curriculumentwicklung (Zwischenergebnisse der "vorbereitenden Kommission")
Frankfurt 1972

KLAFKI, W./
MOOS, G.
"Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung" (Interview)
In: betrifft: erziehung 9/1972,
S. 25 - 28

KLAFKI, W./
STÖCKER, H.
Innere Differenzierung des Unterrichts
In: Zeitschrift für Pädagogik
4/1976, 497 - 524

KLAFKI, W. et. al.
Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule - Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt
Weinheim 1980

KLINGBERG, L.
Einführung in die Allgemeine Didaktik
Frankfurt o. J.

KOCHAN, D. C.
Linguistik, kommunikative Kompetenz und Simulation
In: Diegritz, T. et. al. (Hrsg.)
Perspektiven der Deutschdidaktik
Kronberg 1975, S. 72 - 77

KOCHAN, D. C. et. al.
Sprache und Sprechen
(Sprachbuch für die Primarstufe)
2. Schuljahr
Hannover 1971
(3. Schuljahr: 1972, 4. Schuljahr: 1973)

KOMMISSION ZUR REFORM DER HESSISCHEN BILDUNGSPLÄNE
Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts
In: bildungspolitische informationen 2/1970 S. 6 - 12

KORN, J.
Zum Übergang von der prozeßorientierten zur produktorientierten Forschungsstrategie im Marburger Grundschulprojekt
In: Klafki, W. et.al. Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule - Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt
Weinheim 1980

KOSTJUK, G.S.	Fragen der Denkpsychologie In: Hiebsch,H. (Hrsg.) Ergebnisse der sowjetischen Psychologie Berlin 1969, S. 241 - 366
LABOV, W.	Das Studium der Sprache im sozialen Kontext In: Klein/Wunderlich (Hrsg.) Aspekte der Soziolinguistik Frankfurt 1971, S. 111 - 196
LAWTON, D.	Soziale Klasse, Sprache und Erziehung Düsseldorf 1970
LEONTEV, A.A.	Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit Stuttgart 1971
ders.	Psycholinguistik und Sprachunterricht Stuttgart 1974
LURIJA, A.R.	Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung psychischer Prozesse In: Hiebsch, H. (Hrsg.) Ergebnisse der sowjetischen Psychologie Berlin 1973, S. 465 - 546
LURIJA, A.R./ JUDOWITSCH, F.E.	Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes Düsseldorf 1970
MAAS, U./WUNDERLICH, D.	Pagmatik und sprachliches Handeln Frankfurt 1972
MESSNER, R.	Sprachentwicklung und Sprachunterricht in der Grundschule In: erziehung und unterricht, 9/1976, S. 625 - 640
ders.	Praxisbezug in der regionalen Lehrerfortbildung In: Wissenschaftliche Begleitung der Regionalen Lehrerfortbildung (Hrsg.) Beiheft zu "curriculum konkret", Heft 7 Frankfurt 1977, S. 105 - 219
ders.	Was heißt wissenschaftsorientierter Unterricht für alle? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 6/1978, S. 219 - 225

MESSNER, R./GARLICHS, A. Elementare Kommunikation. Überlegungen zur curricularen Reform der unterrichtlichen Kommunikation in der Grundschule
In: Messner/Rumpf (Hrsg.) Schuldeutsch?
Wien 1976, S. 51 - 70

MEYER, H.L. Einführung in die Curriculum-Methodologie
München 1972

NAUMANN, M. et.al. Gesellschaft - Literatur - Lesen
Literaturrezeption in theoretischer Sicht
Berlin 1975[2]

OEVERMANN, U. Sprache und soziale Herkunft
Frankfurt 1972

ders. Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung
In: Neue Sammlung 6/1974, S.537-568

PIAGET, J. Psychologie der Intelligenz
Olten 1971

ders. Urteil und Denkprozeß des Kindes
Düsseldorf 1972

RAMGE, H. Faktoren in der Sprachentwicklung des Kindes
In: Hannig, C. (Hrsg.) Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter
Kronberg 1974

RASCHERT, J. Probleme der Legitimation von Lehrplänen und Richtlinien
In: Haller/Lenzen (Hrsg.)
Wissenschaft im Reformprozeß
(Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2, 1977/78)
Stuttgart 1977, 21 - 37

RAUSCHENBERGER, H. Lehren und Lernen nach dem UDIS-Konzept
Ravensburg 1974

RIGOL, R. Soziolinguistik
In: Dingeldey/Vogt, (Hrsg.) Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht
Heidelberg 1975, S. 355 - 364

RIGOL, R./BETZ, W.P./
DIETRICH, W./KUPISCH, B. Praxis des Deutschunterrichts in der Grundschule
Freiburg 1978

RITSERT, J.	Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung Frankfurt 1972
ROBINSOHN, S.B.	Bildungsreform als Revision des Curriculum Neuwied 1967
ROBINSOHN, S.B. (Hrsg.)	Curriculumentwicklung in der Diskussion Stuttgart 1972
RUBINSTEIN, S.L.	Grundlagen der allgemeinen Psychologie Berlin 1971
ders.	Sein und Bewußtsein s'Gravenhage 1971
SAUER, A.L.	Ein Unterrichtsbeispiel für den Deutschunterricht in der Primarstufe: Förderung des Sprachverhaltens in einer Verteidigungssituation Fuldatal 1974
SCHAFF, A.	Essays über die Philosophie der Sprache Wien 1968
SCHEFFER, U.	Zum Problem der Entwicklung von Produkten, die verschiedene Stadien von Innovationsprozessen markieren Marburg 1973 (unveröffentl. Typoskript)
dies.	Wie Kinder in Sprache denken und handeln lernen - Zum Beispiel im Zusammenhang mit der Herstellung von Obst- bzw. Kartoffelsalat (Unterrichtseinheit für das 1. bzw. 2. Schuljahr) Marburg 1974 (Typoskript)
dies.	Curriculare Entwicklungsarbeit unter Praxisbedingungen In: Popp, W. (Hrsg.) Kommunikative Didaktik Weinheim 1976, S. 101 - 120 (a)
dies.	"Die Häschen-Schule" - Bewußte Rezeption eines Bilderbuchs (Unterrichtseinheit) Marburg 1976 (Typoskript) (b)
dies.	Rahmenrichtlinienerprobung und Schulentwicklung in der Primarstufe Wiesbaden 1979 (unveröff. Typoskript)

SCHEFFER, U. — Praxis und Erkenntnis - Ist prozeßorientierte Curriculumentwicklung verallgemeinerbar? In: Roth/Blumenthal (Hrsg.) Das "Marburger Grundschulprojekt", Auswahl, Reihe A, Bd. 15, Hannover 1977, S. 34 - 55

dies. — "Schulaufsätze" - Beitrag zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit In: Die Grundschule 2/1978, S.64-67

SCHEFFER, U./THOMAS, L. — Lesenlernen unter dem Kommunikationsaspekt In: Deutscher Bildungsrat (Gutachten und Studien der Bildungskommission) Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 2/2, Soziales Lernen und Sprache Stuttgart 1975, S. 97 - 132

SCHLOTTHAUS, W. — Thesen zum Lernziel SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT In: Diegritz, T. et.al. (Hrsg.) Perspektiven der Deutschdidaktik Kronberg 1975, S. 15 - 21

SCHMIDT, H. et.al. — Sprache und Praxis Leipzig 1974[4]

SOKOLOV, A.N. — Problem der sprachlichen Mechanismen des Denkens In: Hiebsch, H. (Hrsg.) Ergebnisse der sowjetischen Psychologie Stuttgart 1969, S. 430 - 464

STRASSNER, E. — Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht Tübingen 1977

STEGER, H. — Gesprochene und geschriebene Sprache In: Das Heidelberger Studio (Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks), Sprache - Brücke und Hindernis München 1972, S. 203 - 214

TJOPLENKAJA, Ch.N.	Zum Problem der Begriffsbildung bei Kindern In: Lompscher, J. (Hrsg.) Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie Köln 1973, S. 41 - 70
TYMISTER, H.J.	Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem Düsseldorf 1974
ULMANN, G.	Arbeit und Erziehungskrise In: Demokratische Erziehung 4/1978, S. 428 ff
WEISGERBER, L.	Das Tor zur Muttersprache Düsseldorf (9. unv. Aufl.) 1968
ders.	Zweimal Sprache Düsseldorf 1973
WOLF, H.	Curriculare Entwicklungsarbeit - die organisierte Tabuierung von Konflikten? (Momographie über die Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne (1968 - 1971)) In: Wissenschaftliche Begleitung der Regionalen Lehrerfortbildung (Hrsg.) Beiheft zu "curriculum konkret", Heft 2 Frankfurt 1977 ·
WOLF, H./KLÜSCHE, N.	Abschlußbericht der Projektleitung für den Auftraggeber In: Wissenschaftliche Begleitung der Regionalen Lehrerfortbildung (Hrsg.) Beihefte zu "curriculum konkret", Heft 9 Frankfurt 1977
WÜNSCHE, K.	Was Schüler zu verstehen geben In: Messner/Rumpf (Hrsg.) Schuldeutsch? Wien 1976, S. 26 - 50

WUNDERLICH, D. Sprechakte
In: Maas/Wunderlich (Hrsg.)
Pragmatik und sprachliches Handeln
Frankfurt 1972, S. 69 - 188

ders. Eine Warnung vor den perfekten Unterrichtsmodellen
In: Messner/Rumpf (Hrsg.) Schuldeutsch?
Wien 1976, S. 124 - 139 (a)

ders. Über die Konsequenzen von Sprechhandlungen
In: Apel, K.O. (Hrsg.) Sprachpragmatik und Philosophie
Frankfurt 1976, S. 441 - 462 (b)

WYGOTSKI, L.S. Denken und Sprache (1934)
Zitiert nach: SOKOLOV, A.N., a.a.O.
Stuttgart 1969

ders. Denken und Sprechen
Stuttgart 1971

ZANDER, S. Zum Problem der Beziehung zwischen Sprachkompetenz und Intelligenz
In: Die Deutsche Schule 11/1976, S. 697 - 708

ZINNECKER, J./STICKELMANN, B./MÜLLER, E./HEINZE, T. Die Praxis von Handlungsforschung
München 1975

Kurzgefaßter Lebenslauf

Am 25.5.1936 wurde ich in Hagen geboren. Nach abgeschlossenem Studium (Wuppertal und Hamburg) fünf Jahre Tätigkeit als Lehrerin; anschließend Aufbaustudium (Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie) in Berlin und Marburg.

Sechs Jahre Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt "Innovationsforschung am Beipiel der Grundschule" (Leitung Prof. Dr. W. Klafki) an der Universität Marburg.
Seit Oktober 1977 Dezernentin für Curriculumfragen der Grundschule am Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung in Wiesbaden.

Niedernhausen, März 1980

Druck:
dkd—druck-und kopierdienst gmbh
frankfurter-str.22 / ludwig-str.41
6300 giessen